

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO
(EREREBÁ)**

ANA LUIZA DOS SANTOS RODRIGUES PAULO

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Rio de Janeiro

2019

ANA LUIZA DOS SANTOS RODRIGUES PAULO

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DA HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientador(a): Professora M.a Suelen Siqueira Julio

Rio de Janeiro

2019

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P331 Paulo, Ana Luiza dos Santos Rodrigues
Implementação da lei 11.645/2008 na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro: práticas e reflexões sobre o ensino da história e culturas indígenas na educação infantil / Ana Luiza dos Santos Rodrigues Paulo. - Rio de Janeiro, 2019.

56 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Suelen Siqueira Julio.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Cultura indígena. I. Julio, Suelen Siqueira. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

ANA LUIZA DOS SANTOS RODRIGUES PAULO

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DA HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em 11 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. M.a Suelen Julio Siqueira
Colégio Pedro II
Orientador

Prof. Dr. Osmar Soares da Silva Filho
Colégio Pedro II

Profa. M.a Liana Garcia Castro
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Oxóssi, dono do meu caminho neste mundo, que me guia e me dá sinais sobre a trilha que devo seguir.

Aos que vieram antes de mim, minha bisavó Polônia, que mesmo sem conhecer pessoalmente está presente nessa busca por conhecer as culturas indígenas brasileiras e educar para que sejam reconhecidas, busca que ao mesmo tempo é uma viagem para dentro de mim mesma. À minha avó Maria Magdalena, mulher forte e sábia, de uma inteligência sensível e espiritualista, que mesmo depois de deixar esse mundo, eu sinto como se falasse comigo. Ao meu avô Norosvaldo, homem de uma história de luta democrática em tempos de ditadura, mesmo tendo sido militar, e que não entrará nos livros de história por causa da cor da sua pele.

À minha mãe Maria Angélica, mulher guerreira que tenho muito orgulho de ser filha e que me apoia sempre a crescer, estudar, trabalhar, evoluir, que acredita em mim e me incentiva dizendo que sempre posso dar um pouco mais, mesmo quando as coisas estão difíceis.

Ao meu companheiro, Gustavo Guttler, que me ajudou tantas e tantas vezes e foi tão importante para concluir essa pesquisa, com seu cuidado, suas gentilezas, seu carinho e compreensão. Que essa seja uma das muitas conquistas futuras ao seu lado.

Ao meu pai Antônio Henrique, que mesmo distante torce sempre pelo meu sucesso.

A todos os professores do EREBÁ, que mostraram um mundo novo onde há muito o que percorrer e descobrir, sobre a cultura, história e filosofia afrodiaspórica. Sinto que saí maior das aulas que tive com vocês.

À professora mestra Suelen Siqueira Julio, que fez um belíssimo trabalho dando aulas incríveis sobre a cosmovisão de povos indígenas, e que foi tão generosa e incentivadora na orientação deste trabalho, mesmo com todos os atrasos de prazo.

Aos colegas e amigos de pós graduação, que como eu, saíam tarde das aulas no Colégio Pedro II, tendo acordado e trabalhado desde cedo, e que não desistiram.

Aos meus amigos que sempre me ajudam em tudo e que posso dizer que tenho sorte de ter na vida. Meu muito obrigada!

RESUMO

PAULO, Ana Luiza dos Santos Rodrigues. **Implementação da Lei 11645/2008 na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro:** práticas e reflexões sobre o ensino de histórias e culturas indígenas na educação infantil. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa sobre as ações pedagógicas para a implementação da Lei 11.645/08, que modifica a Lei 10.639/03, no currículo oficial da rede de ensino sobre a obrigatoriedade da temática histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O recorte da pesquisa se deu especificamente sobre o ensino das culturas indígenas no segmento da educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. As escolas pesquisadas situam-se na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, que abrange a Zona Sul, nos bairros da Rocinha, Lagoa e Copacabana. O objetivo desta pesquisa foi analisar como se tem trabalhado o referido tema. Para tanto, foi aplicado um questionário para professoras e professores da rede responderem sobre seu conhecimento em relação à lei, sua formação, suas práticas e seu entendimento da relevância sobre as culturas e história dos povos indígenas. A pesquisa também teve como intenção traçar caminhos para proposições de práticas pedagógicas na educação infantil que incluam materiais de autoria indígena, buscando aproximar das crianças, nas linguagens pertinentes ao trabalho com esse segmento, a compreensão dos universos das diversas existências e de modos de ser indígenas. Conhecer a história, a memória, as culturas e a existência atual desses povos e indivíduos, desfazendo estereótipos e preconceitos, tem como propósito uma educação antirracista. O percurso investigativo procurou fazer uma relação dialógica das práticas propostas e da emergência de se pensar uma outra maneira de trabalhar a temática indígena na educação infantil com os conceitos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade (MC) e da educação decolonial.

Palavras-chave: Educação infantil. Culturas indígenas. Lei 11.645/08. Étnico raciais. Educação decolonial.

ABSTRACT

PAULO, Ana Luiza dos Santos Rodrigues. Implementação da Lei 11645/2008 na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro: práticas e reflexões sobre o ensino de histórias e culturas indígenas na educação infantil. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019.

This work presents the development of a research on pedagogical actions for the implementation of Law 11.645/08, which modifies Law 10.639/03, in the official curriculum of the education network on the mandatory theme of African, Afro-Brazilian and Indigenous histories and cultures. The research cut was specifically about the teaching of indigenous cultures in the segment of early childhood education in the municipal network of Rio de Janeiro. The schools surveyed are located in the 2nd Regional Education Coordination, which covers the South Zone, in the neighborhoods of Rocinha, Lagoa and Copacabana. The objective of this research was to analyze how this topic has been worked. To this end, a questionnaire was applied to teachers of the network to answer about their knowledge of the law, their training, their practices and their understanding of the relevance of the cultures and history of indigenous peoples. The research also had the intention of tracing paths for propositions of pedagogical practices in early childhood education that include materials of indigenous authorship, seeking to bring children, in the languages relevant to work with this segment, closer to the understanding of the universes of the different existences and ways of being indigenous. Knowing the history, memory, cultures and current existence of these peoples and individuals, breaking stereotypes and prejudices, has an anti-racist education as its purpose. The investigative path sought to establish a dialogical relationship between the proposed practices and the emergence of thinking about another way of working with indigenous themes in early childhood education with the theoretical concepts of the Modernity/Coloniality (MC) group and decolonial education.

Keywords: Child education. Indigenous cultures. Law 11.645/08. Ethnic racial. Decolonial education.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Gráfico 1 – Conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.....	32
Gráfico 2 – Culturas africanas e afrobrasileiras abordadas na graduação.....	33
Gráfico 3 – Culturas indígenas abordadas na graduação.....	33
Gráfico 4 – Sobre sentir-se preparada(o).....	35
Gráfico 5 – Atividades sobre culturas africanas e afrobrasileiras no planejamento.....	36
Gráfico 6 – Atividades sobre culturas indígenas no planejamento.....	37
Gráfico 7 – Culturas africanas e afro-brasileiras discutidas na escola.....	38
Gráfico 8 – Culturas indígenas discutidas na escola.....	38
Quadro 1 – Importância de se trabalhar as culturas indígenas na educação infantil.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

MEC – Ministério da Educação

NIESC – Núcleo de Estudos Inter-transdisciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Cultura

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	10
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivos Gerais.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	19
2.1 Modernidade/Colonialidade: reflexões históricas e conceitos	19
2.2 Interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial	26
2.3 Pressupostos Metodológicos	30
3 A INSERÇÃO DA LEI 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA	32
4. PROPOSTA DE TRABALHO COM CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
4.1 Plano Semanal: Cultura Munduruku	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	56

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Meu interesse sobre as culturas indígenas iniciou-se muito antes de me tornar professora. Foi ouvindo as histórias das mulheres da minha família materna, mais especificamente sobre as histórias da minha bisavó, que tive contato com essa cultura que faz parte do que sou e do que somos enquanto brasileiros. A matriarca da família era chamada de Polônia, mas de seu nome de nascença não há informação precisa. Ela veio da área rural do Mato Grosso do Sul, divisa com o Paraguai. Na família se sabe que Polônia era indígena, porém como mudou de nome ao vir para a cidade, não temos conhecimento de qual povo ela pertencia.

Eu não a conheci. Quando Polônia era viva, não havia interesse da família em saber mais das suas origens e, pelo o que dizem, não era do costume dela falar muito da própria história. Todos diziam que ela era muito “educada”, que sabia tudo sobre plantas, chás, remédios naturais, e que aprendeu a ser “civilizada” com meu bisavô, um militar negro de origem espanhola, concebido de um “relacionamento extra conjugal” de um militar branco com uma africana escravizada, oriunda de Angola - informações dadas pela minha avó, a pessoa que mais sabia sobre Polônia na família. Polônia gerou cinco filhos, meu avô e tios avôs, todos negros, embora a certidão os dissesse brancos.

Histórias como a de minha família podem ser contadas pela maioria das famílias brasileiras de forma similar, nesse contexto romantizado como a que foi contada para mim quando era pequena, que entretinham as tardes de domingo e justificavam a textura do meu cabelo, os meus traços, a cor da minha pele e a miscigenação dos meus parentes. Como Munduruku (2012) conta em seu artigo¹, muitas pessoas, como forma de estabelecer uma afinidade para um diálogo inicial com ele, contam sobre suas avós que foram pegas no laço, muito bonitas de longos cabelos negros, trazidas para morar na cidade por seus avôs e que, ao se acostumarem com a vida longe da família, construíram uma nova família, tiveram vários filhos e foram muito felizes. Mas, como o autor explicita em seu artigo, a real história de miscigenação do Brasil é feita através do estupro de mulheres negras e

¹ Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/03/24/minha-avo-foi-pega-a-laco/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

indígenas, muitas vezes usadas como domésticas e como amantes, obrigadas a gerar filhos que não queriam, assediadas por pessoas brancas que se viam superiores pela cor da sua pele e autorizadas a escravizar e violentar os corpos e vidas desses outros seres humanos, identificados como inferiores. A real história, que provavelmente é a história que está por trás do que me disseram sobre meus antepassados, não tem absolutamente nada de romântica.

Me graduei em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre os anos de 2005 e 2009. No primeiro semestre da faculdade, cursei uma disciplina chamada antropologia cultural, lecionada pelo professor José Ribamar Bessa Freire². Nas suas aulas, estudamos a respeito de culturas indígenas, conceitos antropológicos que definem cultura, povos, diferenças culturais. Conversei com o Bessa a respeito da minha família e suas origens, e pelas suas pesquisas, disse que é muito provável que minha avó fosse Kaiowá, pelo território de onde veio e a época que saiu de lá. Nesse período, fiquei firme na ideia de pesquisar mais a respeito dos Kaiowás, tentar uma ida à região do Mato Grosso do Sul, na esperança de saber mais, porém eu trabalhava o dia inteiro e estudava no turno da noite, e tal empreitada demandava tempo e recursos financeiros que não possuía na época.

Das aulas ministradas no currículo básico da UNIRIO, essa foi a única que tratou sobre a temática indígena. Creio que o principal objetivo das aulas de antropologia cultural foi abordar a importância de não enxergar os indígenas como povo único, com mesma língua, mesmos hábitos e crenças, e demonstrar a diversidade de culturas indígenas existentes no país.

Nesse mesmo ano, aconteceu, como nos anos que decorreram, intensas investidas contra os Kaiowás por fazendeiros na região do Mato Grosso do Sul e a morte de alguns indígenas, o que foi noticiado em alguns veículos de mídia. Durante as aulas, ao mesmo tempo em que acontecia a luta pelo direito à vida e à terra, um genocídio atual e real, ouvia de muitos colegas de graduação, futuros professores, a indagação do motivo de serem expostos a tal temática de estudos, já que não havia justificativas práticas para obterem esse conhecimento. Ouvi essa pergunta algumas vezes tempos depois, de professores formados e em situações diversas, e ela sempre me causa impacto. Uma pergunta que gera muitas reflexões: por que essa falta de

² Professor da UNIRIO, coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas UERJ, pesquisador de línguas indígenas no Amazonas, da história dos índios no Rio de Janeiro, da formação de professores indígenas, dentre outros títulos.

interesse em saber sobre os povos indígenas, base da nossa história, da nossa cultura brasileira, dos nossos hábitos, da nossa língua, da nossa cor, povos que existem no momento presente, que estão nas áreas rurais e também urbanas, ressignificando seus modos de viver sendo indígenas, e continuam em suas lutas pela existência - essas que deveriam ser de toda a sociedade.

Em 2006 entrei em um grupo de pesquisa na UNIRIO intitulado Proetno - Etnoconhecimento para um EtnoReconhecimento: a importância da educação diferenciada e intercultural com qualidade social, do Núcleo de Estudos Intertransdisciplinar de Educação, Sexualidade, Saúde e Cultura (NIESC). Os objetivos do grupo são:

Estimular o debate acadêmico-científico de questões contemporâneas, trazendo à tona os conhecimentos silenciados e desqualificados das pessoas comuns, os saberes e conhecimentos das comunidades tradicionais em seu estatuto tomado como não-ciência; (...) Evidenciar a importância do etnoconhecimento e das vivências/experiências culturais, locais e particulares em um mundo globalizado, como pressupostos para a mediação nos processos ensino-aprendizagem, recordando Paulo Freire ao afirmar que ninguém ensina ninguém, aprendemos em comunhão; Fortalecer o etnoconhecimento, entendido como o conjunto de saberes desqualificados das pessoas comuns e das comunidades tradicionais, assumindo-o como fonte de conhecimento e re-conhecimento de outras formas e lógicas de saberes e aprendizagens, importantes ao desenvolvimento social das sociedades humanas atuais, díspares, violentas e falsamente democráticas; Produzir materiais educativos capazes de diminuir o fosso existente entre a maioria das populações e aquelas mais favorecidas quanto às possibilidades de trabalho e estudos, bem como ampliar suas capacidades de auto-estima e de recuperação de sua cidadania e identidade nos diferentes espaços públicos (capacitar para a economia solidária e cooperativismo, resgatar as artes e a história dessas populações e seus saberes ancestrais, etc.); Reconhecer a importância premente da educação diferenciada em suas diferentes formas de atuação (de gênero, étnica, portadores de necessidades especiais, comunidades tradicionais, sócio-educativas, pessoas encarceradas, entre outras); Planejar, implementar e executar ações de ensino e pesquisa, junto aos futuros docentes e professores em formação continuada, visando à construção de uma outra narrativa curricular; Contribuir para o aprofundamento do conhecimento histórico cultural produzido pelas comunidades quilombolas, indígenas e luso-brasileiras.³

Não posso precisar a data de início desse núcleo de pesquisa na UNIRIO. Estive nele por alguns meses, no ano que 2007, e não pude continuar pelos horários que se davam as reuniões, tendo em vista que trabalhava o dia inteiro e assistia às aulas da graduação à noite. Nesse ano, o grupo foi a um quilombo Santana, em Quatis, onde passamos um dia inteiro ouvindo histórias de crianças e pessoas mais

³ Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/niesc>. Acesso em: 01 nov. 2019.

velhas. A ação da igreja Evangélica era devastadora para a memória e identidade daquelas pessoas, e era muito comum ouvir dos mais velhos, quando lembravam de um ponto de Jongo ou alguma música que lembrasse da religião afro-brasileira como coisa do diabo. O trabalho consistia, dentre outros, em fazer um livreto com histórias e desenhos de crianças e mais velhos que estivessem dispostos a participar e levá-los até escolas públicas, fazendo uma ponte entre essa comunidade tradicional e as crianças da escola pública. O grupo de pesquisa também fazia um trabalho com um grupo indígena de Paraty, e os chamava uma vez por ano a fazer um seminário na UNIRIO para falarem sobre sua história, suas lutas, sua cultura e crenças, além de expor seus artesanatos. A participação dos graduandos nesses seminários era optativa e lembro-me que essas atividades não possuíam tanta procura quanto outras que ocorriam no campus. Continuava a pergunta sobre o porquê desse interesse menor por essa temática e o que essas pessoas tinham a dizer. Eu escutava atentamente o que aquelas pessoas diziam nessas atividades, foi o meu primeiro contato com indígenas falando a respeito de sua própria história.

Nesse ano, já estava em vigor a Lei 10.639/03⁴, que estipula o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas no contexto da formação do Brasil, a luta e as contribuições do povo negro para a formação do país, lei essa que foi conquistada pela luta da militância negra por ações afirmativas em todo o território nacional. Ainda não tínhamos a Lei 11.645, que em 2008, cinco anos depois da Lei 10.639, incluiria nesta o estudo da história e cultura indígenas no currículo básico nacional. Apesar de ter cursado uma única disciplina, a de antropologia cultural, que tratasse algo da temática indígena, e de ter vivenciado os Seminários do Proetno, não houve nenhuma disciplina na minha formação que tratasse das relações étnico raciais nos espaços escolares, sobre a racialização dos sujeitos, sobre uma abordagem antirracista enquanto professora e como trabalhar a história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na educação básica.

Gostaria de destacar um outro espaço de formação, para além dos espaços formais. As rodas de Jongo e de Samba de Coco, que acontecem no centro do Rio e em Madureira, onde frequento desde 2005, e as trocas com essas pessoas que estavam lá na rua, nas rodas, nas danças, nos diálogos. Acompanhei e participei de um processo de fortalecimento dos discursos afirmativos, da identificação das

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm . Acesso em: 01 nov. 2019.

manifestações culturais enquanto espaço de afirmação de cultura afro-brasileira e indígena, entre pessoas negras, brancas e indígenas. Um amadurecimento dessas pessoas que tinham vivências nessas culturas, afirmação que não foi dada de forma fácil, mas que foi conquistada com disputas do protagonismo negro, principalmente, e estudos sobre a dança e a música, que aprofundavam e embasavam esse protagonismo, sobre o reconhecimento de si, desses sujeitos. Nesses encontros na rua, conheci sobre os movimentos antirracistas e os estudos da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Me formei como pedagoga sem discutir essas questões nos espaços formais de educação, como a universidade. No ano de 2012, fui chamada para o concurso como professora da educação infantil na rede municipal do Rio de Janeiro. Assumi uma turma mista, de crianças com 4 e 5 anos, em uma escola municipal na Gávea, que atendia até o sexto ano do ensino fundamental. Me sentia pouco preparada para discutir os temas em questão; carecia de conhecimento sobre livros infantis, materiais didáticos, planejamentos de aula que pudessem contemplar essas temáticas da forma correta.

Comecei a lecionar na rede municipal do Rio de Janeiro com essa bagagem. Na escola em que iniciei o magistério na educação pública municipal não havia discussão sobre as relações étnico raciais entre a equipe pedagógica, nos conselhos de classe, nos centros de estudo, nas avaliações. Não havia debates sobre as Leis 10639/03 e 11645/08, sobre a inclusão dos conteúdos das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígenas. Nas outras duas escolas em que trabalhei/trabalho, também na rede municipal do Rio de Janeiro, uma na Lagoa e outra na Rocinha, os assuntos sobre culturas afro-brasileiras e indígenas são discutidos quando um ou outro professor aborda o assunto, sem que esse se aprofunde, ficando a cargo de cada professor desenvolver dentro de sala de aula as atividades que acharem pertinentes.

Ao longo dessas experiências nas escolas, sentia que havia uma lacuna na minha prática sobre quais materiais usar e como trabalhar a história das civilizações indígenas com a educação infantil. Sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, percebo um esvaziamento ainda maior sobre propostas de trabalho e a abordagem das culturas indígenas para a educação básica de forma aprofundada, inclusive nos espaços destinados a discutir as relações étnico raciais.

Conversando com colegas de profissão sobre como esses temas são abordados em suas escolas, muitas também relataram que não há discussão sobre como trabalhar a temática indígena em suas escolas, apesar delas serem trabalhadas de alguma maneira, muito frequentemente no dia 19 de Abril, no intitulado “Dia do Índio”. Se há pouca discussão sobre esse tema nos espaços formais de educação, se os materiais sobre essa temática ainda não chegam às escolas públicas, se não há formação aos professores da rede municipal nem o entendimento sobre a relevância de se trabalhar esse tema na educação infantil, o resultado do trabalho feito com essa temática tende a ser estereotipado e carregado de preconceitos.

Pesquisei nos documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e do Ministério da Educação (MEC), que orientam o trabalho dos professores para a educação infantil, para analisar as propostas e discussões a respeito das relações étnico raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a nível governamental, focando no que tange especificamente ao trabalho com culturas indígenas. Observei os documentos nos sites dos órgãos citados, e quase todos mencionam o trabalho com histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como conteúdo de experiências pertinentes, necessários e obrigatórios a serem incluídos no currículo do trabalho na educação infantil. Porém, nos documentos propositivos, onde há sugestões de atividades para as diversas habilidades a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 6 anos, não há qualquer sugestão de atividade sobre cultura e história das civilizações indígenas.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil⁵, documento da SME-RJ de 2010, há uma lista de propostas de atividades importantes para o segmento e apenas uma linha escrita sobre o trabalho com identidade, descrevendo “Identidade - raça e etnia, culturas etc” sendo a única menção sobre o tema em todo o documento. Outro documento propositivo, dessa vez produzido pelo MEC e específico na orientação ao trabalho das práticas que discutem temas raciais na educação infantil, com o título Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Raciais⁶, há propostas de discussão sobre identidade e afirmação negra, atividades de artes

⁵ Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

⁶ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-%20revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 nov. 2019.

trabalhando cultura africana, referências de materiais sobre cultura africana e afro-brasileira. Também são mencionadas as leis 10639/03 e a 11645/08, e a história e cultura dos povos indígenas é citada como integrante das discussões raciais, reconhecendo sua importância. Porém não há nenhuma referência no documento a respeito de propostas de trabalho com culturas indígenas, materiais pedagógicos ou algo mais detalhado sobre o tema.

Em 2006, o MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o Museu Nacional da UFRJ publicou duas edições⁷ destinadas à formação continuada de professores sobre a história e cultura das civilizações indígenas, intitulados *O índio brasileiro, o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje* (LUCIANO, 2006) e *A presença indígena na formação do Brasil* (OLIVEIRA; FREIRE, 2006). O primeiro abrange informações que contribuem para a desconstrução de estereótipos e da falsa noção de que os indígenas estão diminuindo enquanto população, já que os dados apontam justamente o aumento da população indígena. O segundo diz respeito aos caminhos e conquistas jurídicas dos movimentos indígenas. São documentos feitos para o professor, porém desconhece-se as escolas que utilizam esses materiais para fomentar debates baseados nessas edições.

Dentre os documentos mais recentes, cabe destacara a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, o mais novo documento formulado pelo MEC em âmbito nacional. No capítulo que abrange os campos de experiências pertinentes à educação infantil, o documento afirma:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida,

⁷ Disponíveis em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 01 nov. 2019.

⁸ A Base Curricular Nacional foi formulada no governo interino do ex-presidente Michel Temer, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e recebeu diversas críticas por ser um documento conservador, pois pouco ou nada se inclina aos direitos sociais e a questões de desigualdade de gênero e raciais.

diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40)

Apesar desse capítulo versar sobre culturas diferentes, o mencionado documento não discorre em nenhuma parte sobre o trabalho com as questões raciais a serem incluídas nos campos de experiências na educação infantil.

A hipótese que levantei nesta pesquisa é que grande parte do magistério desconhece as leis 10639/03 e 11645/08, pois não obteve formação adequada nos seus cursos de graduação ou orientação adequada por materiais e cursos de formação que pudesse preencher as lacunas dessa demanda.

Pretendo, com este trabalho, refletir sobre o que sabem os professores de três escolas municipais pesquisadas a respeito das culturas indígenas, a relevância para eles de se trabalhar esse conteúdo, como trabalham e se conhecem a lei 10.639/03 e 11.645/08. Para isso, utilizarei como instrumento de pesquisa um questionário, perguntando sobre o trabalho a respeito dos povos indígenas. Os participantes serão professores que estão na educação infantil, todos da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que abrange boa parte da zona sul, onde trabalho desde 2012. Busquei escolas que atendessem preferencialmente crianças da Rocinha, onde mora a grande maioria daqueles com quem lecionei desde então.

Não pretendo analisar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores que participaram do questionário, mas sim o que sabem a respeito desse trabalho. O foco será o interesse pelo tema, se estudaram na graduação ou em outro espaço de formação as culturas indígenas, se sabem a relevância desse assunto e se conhecem a lei que garante seu ensino na educação básica, compilando os dados para compreender o panorama das intenções e anseios acerca desse tema bem como levantar hipóteses sobre essas questões. A partir dessas respostas, é possível supor como se trabalha, ou se é trabalhada a temática sobre as culturas e história de povos indígenas nessas escolas municipais.

Ao final dessa pesquisa, proponho-me a oferecer referências que possam contribuir para a abordagem da história e cultura das civilizações indígenas na educação infantil, tendo como base o referencial teórico dos autores do eixo Modernidade/Colonialidade e o autor indígena Daniel Munduruku, e farei sugestões de práticas que pesquisei, dos materiais que encontrei, de práticas vistas por colegas

que penso que sejam interessantes nesse fazer pedagógico, propondo atividades e possibilidades de planejamento.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivos Gerais

Refletir sobre o trabalho pedagógico sobre o conteúdo de história e culturas dos povos indígenas na educação infantil em duas escolas do município do Rio de Janeiro, buscando compreender os entraves na formação dos professores, e tecer contribuições para enriquecer as práticas, a partir dos conceitos de uma pedagogia decolonial.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descobrir o conhecimento dos professores nas escolas pesquisadas a respeito da lei 10.645/08 e 11.639/03;
- Saber se os referidos professores trabalham as culturas indígenas na sala de aula e de que maneira isso acontece;
- Compreender se esses professores se sentem preparados para trabalhar a cultura e história dos povos indígena em suas turmas;
- Compreender a relevância dessa temática para esses professores;
- Discutir sobre a relevância desse tema para a sociedade;
- Levantar materiais e referenciais pertinentes ao trabalho da temática indígena na educação infantil, como sugestões que possam contribuir para uma prática antirracista na educação infantil.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As perguntas que ouço desde quando era aluna da graduação, e que ainda perduram entre alguns professores quando o tema é povos indígenas, são: para que ensinar essa temática na escola se esse tema é tão distante da vida das crianças? Qual a relevância desse tema? Essas perguntas evidenciam o sucesso do racismo epistemológico, da colonialidade do saber, da dominação europeia nos nossos modos de ser e pensar.

Aprendemos na escola, na universidade, pelo viés eurocêntrico do conhecimento, não tendo acesso aos conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais brasileiros, africanos, afrodescendentes e indígenas. Reproduzimos, enquanto professores, os modelos e conhecimentos produzidos pelo pensamento europeu no currículo, nas estruturas da escola, nas referências teóricas, nos referenciais de hábitos e costumes a serem atingidos, na estética, na escolha dos livros a serem lidos, negligenciando o conhecimento dos sujeitos subalternizados pela história, essa contada pelo viés do colonizador. Essa dominação cultural e epistemológica por bases europeias é produto da colonização e modernização.

Nesta seção, será feita uma breve abordagem dos conceitos de Colonidade/Modernidade, racismo epistêmico, diferença colonial, transmodernidade, interculturalidade, para chegar ao conceito da pedagogia decolonial, baseados na produção de intelectuais latino americanos, os intelectuais decoloniais. Nesse eixo, tenho como base as produções do filósofo argentino Enrique Dussel (2005), o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, 2014), o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo (2003, 2008, 2013), o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007, 2008), a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2017), o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007, 2008), o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003), dentre outros, visando compreender os motivos pelos quais nós, brasileiros e latino americanos, vivemos essa alienação epistemológica dos saberes dos povos indígenas.

2.1 Modernidade/Colonialidade: reflexões históricas e conceitos

Para entendermos o conceito de decolonial, empregado pelos teóricos latino americanos decoloniais, precisamos compreender alguns conceitos anteriores sobre a colonialidade e modernidade (QUIJANO, 2014). Para isso, será abordado brevemente o conceito de colonialidade, diferenciando do de colonialismo.

Quijano (2014) aborda o termo colonialismo e refere-se a um sistema de dominação e exploração de um território e de uma população, com controle dos meios de produção, de trabalho e das decisões políticas, por um grupo de pessoas de identidade cultural diferente e pertencente à outra jurisdição territorial, que subjuga essa população dominada para adquirir riquezas e benefícios aos colonizadores. O Brasil, por exemplo, foi colônia em um sistema colonial sob a jurisprudência de Portugal entre o século XVI e início do século XIX. A partir da metade do século XVIII, os sistemas coloniais entraram em crise, que culminou com a independência da colônia. O colonialismo não necessariamente requer relações de dominação raciais.

Já a colonialidade faz parte da dimensão simbólica de um projeto civilizatório de poder, tendo raízes no colonialismo, e que se estabelece na naturalização de hierarquias baseadas nas ideias de raça.⁹ A internalização dessas naturalizações é que reproduzem justificativas para a dominação de um povo em detrimento do outro, para além do colonialismo. Quijano (2014) explica que foi a partir da expansão colonial da América que as identificações de raça foram estabelecidas como modo de classificar a população mundial. A ideia de raça foi útil para discernir os povos dominados dos povos dominantes, criando dicotomias entre eles.

No Brasil, na superação do sistema colonial, as teorias racistas foram construídas como conceitos ditos científicos, por teóricos e cientistas no século XIX, e embasaram o governo brasileiro na justificativa de diversos posicionamentos políticos, como a política de modernização do Estado, através da imigração de europeus na tentativa de tornar o Brasil um país branco – e, portanto, civilizado. Esses conceitos¹⁰, inspirados nas ideias de raça dos norte-americanos e europeus,

⁹ Para Quijano, há três pilares fundamentais de classificação que fundamentaram o capitalismo colonial/moderno do século XVI: gênero, trabalho e raça. Para Oliveira (2013), o que o conceito de colonialidade traz de novo, é a perspectiva de que as ideias de raça e o racismo constituem “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Oliveira anpub Grosfoguel, 2008, p. 123). Este trabalho vai na direção de dar enfoque aos conceitos de raça e racismo para elaborar os diálogos com a educação e a implementação da Lei 11.645/08, sabendo-se que as opressões de gênero e trabalho, que intercruzam ou derivam as de raça, também são pertinentes à compreensão dos processos históricos trabalhados aqui.

¹⁰ Ver: SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Rio de Janeiro: Boitempo, 1995.

consistiam em atribuir às raças não brancas, principalmente a indígena e a negra, atributos negativos, animais, contrários ao processo civilizatório, o que justificava a sua suposta inferioridade; ao passo que à raça branca atribuía-se características positivas, civilizatórias, denotando uma raça superior às demais.

A criação do conceito de raça, que embasava as políticas racistas da época, eram apresentadas pelos cientistas como algo inerente à biologia. Criaram-se tabelas de medições do crânio, observação dos traços, do cabelo, das qualidades físicas, primando os fatos biológicos sobre os fatos culturais, e determinando a partir desses conceitos que indígenas, negros e mestiços eram condenados ao primitivismo. A estes indivíduos, eram atribuídos uma série de estereótipos a respeito da cultura, a certos modos de ser socialmente, a incapacidade, a subserviência, a ausência de inteligência, a não habilidade para o progresso, e de características que justificavam, baseados nos fatores genéticos e biológicos, sua dominação pela elite branca (SEYFERTH, 1995), reconhecida nessa teoria como a raça superior,¹¹ dotada de qualidades físicas, mentais, espirituais, culturais aptas para a civilidade, o progresso e a modernidade. Como em Oliveira:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas, nos sujeitos racializados. (OLIVEIRA, 2010, p. 3)¹²

Assim, a colonialidade estava intrínseca ao pensamento científico e do sistema político brasileiro do século XIX, em torno do projeto de modernidade, baseado nas ideias de raça, como descrito acima, e na superioridade da raça branca e dos modos de ser europeus. Desde o colonialismo, a Europa construiu uma rede de conceitos para definir a noção do outro – os sujeitos racializados - que justificassem a exploração e a desumanização. A colonialidade e a modernidade caminharam juntas rumo ao

¹¹ Esses conceitos sobre a criação de raças, que produzem as dicotomias entre elas, classificando-as em civilizada/atrasada, moderna/primitiva, superior/inferior embasam as teorias em prol da manutenção dos privilégios dos brancos e desumanizam índios e negros. A desumanização do outro é determinante para a dominação colonial. A relação de poder construída a partir desse ideário, Quijano chamou de colonialidade do poder. Ver: Quijano (2005), disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

¹² Esse trecho versa sobre o racismo epistêmico, que será abordado ao longo do texto.

desenvolvimento do capitalismo ditando as divisões de trabalho e os lugares sociais a serem ocupados por raças, baseadas na inferiorização de *índios* e *negros*.¹³

O processo histórico que findou a época colonial para iniciar a Modernidade capitalista nos séculos de XVIII e XIX não pôs fim à construção desse ideário da colonialidade. Marcado por essa dimensão simbólica que opera na lógica da manutenção dos poderes que derivaram do período colonial. Ela continua operando em prol de um mundo capitalista globalizado.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.117).

A colonialidade está entranhada nas aspirações, nos padrões estéticos, nas produções acadêmicas e referenciais teóricos, no senso comum, na cultura, nos referenciais de modos de viver e ser, e assustadoramente, na manutenção de um racismo estrutural que ainda perdura e desumaniza. Como tratado por Quijano, a colonialidade é um processo em andamento, originário do colonialismo, mas em pleno vigor para atender as necessidades do capitalismo. Ela é a base de naturalizações de determinadas relações subjetivas com o outro negro, índio, mulher, com a natureza, fazendo com que tudo possa ser justificado em prol do progresso.

Assim, no Brasil de hoje, apesar de não vigorar as antigas teorias baseadas na ideia biológica das raças dos tempos coloniais, o racismo enquanto herança colonial está na estrutura da nossa sociedade, evidenciado nas pirâmides dos acessos aos direitos sociais básicos e nos papéis naturalizados para cada indivíduo socialmente¹⁴.

¹³ Os termos *índios* e *negros* foram criados com o intuito de marcar, por um lado, as diferenças entre os povos indígenas e os povos africanos dos *européus*, e por outro, a homogeneização dos povos do hemisfério sul subalternizados. A demarcação da diferença baseia a ideia de separar os povos colonizados e os colonizadores, os dominados e os dominadores, os inferiores e os superiores, explicada por Quijano (2005). Essa classificação ignora a diversidade de sociedades e culturas de diferentes comunidades indígenas existentes no Brasil, assim como a diversidade cultural dos diferentes povos africanos que foram trazidos forçadamente a esse território.

¹⁴ Apesar dos pequenos, porém significativos avanços pelos direitos raciais e pela diminuição das desigualdades raciais na última década, fruto de movimentos sociais e algumas políticas

Também está nos discursos e na construção das subjetividades, sobre quem é mais ou menos merecedor de direitos humanos e sociais, baseado na cor da pele dos indivíduos. É sobre quem pode estar sob ameaça de violência ou a brutalidade de fato, mesmo que hoje tenhamos leis que amparam a igualdade de direitos para todos as pessoas e que criminalizam o racismo. Apesar do fim do colonialismo, a colonialidade se mantém para além da esfera economia do capitalismo, opera enraizada nas subjetividades e na maneira como se enxerga os indivíduos.¹⁵ O projeto de modernidade/colonialidade construiu uma lógica de humanidade sobre a noção do outro, segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2014, p. 287).

Nessa perspectiva sobre o que se afina com a ideia de progresso, a modernidade e o capitalismo configuraram a geopolítica colocando a Europa como espaço central no referencial de tudo, inclusive da produção de conhecimento¹⁶. Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, o eurocentrismo foi se afirmando enquanto referência para tudo o que é civilizado, avançado, racional e moderno. Nessa lógica, a Europa tornou-se o referencial em produzir conhecimentos legitimando a superioridade europeia e o modo racional do pensamento moderno.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

governamentais dos mandatos presidenciais Lula e Dilma. Algumas ações afirmativas foram conquistadas e há maiores condições de estudo e trabalho para a população negra, porém o abismo social entre negros e brancos ainda é enorme. Ver dados em: https://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=711. Acesso em: 01 nov. 2019.

¹⁵ Nos capítulos dos pressupostos teóricos será abordado o tema sobre a construção do outro e os estereótipos, apoiados pelos textos de Hall (2016).

¹⁶ A essa dinâmica de poder sobre o conhecimento, o trabalho, as subjetividades, que culminam na invisibilização dos saberes dos povos dominados, Quijano chamou de colonialidade do poder.

O Eurocentrismo é a lógica fundamental da colonialidade do saber e do racismo epistemológico. De acordo com Grosfoguel (TORRES,2007), os pensadores europeus do século XIX e toda a linguagem científica da Europa assumiu a ideia de “ponto zero” na forma de produzir conhecimento. Essa ideia diz respeito a noção de neutralidade, como se o sujeito que pensa não fosse de determinada localização geográfica, gênero, classe social, raça, como se o olhar não partisse de ponto algum. Nessa perspectiva eurocêntrica, desde o Iluminismo as ciências humanas assumem-se como a verdade universal e absoluta, em um monólogo que não interage com outras realidades, o que Grosfoguel chamou de uma filosofia surda, “sem rosto e sem força de gravidade [...] a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico” (TORRES, 2007, p. 64-65). Assim, a produção de conhecimento europeu, empenhado em seu monólogo egocêntrico, dominou desde o Iluminismo a produção científica e não dialogou ou validou a produção de conhecimento fora do seu eixo. A essa dominação do saber e do conhecimento científico, oriunda da dominação economia e política desse continente, Quijano chamou de colonialidade do saber.

É fato que, nessa perspectiva, o saber produzido pelos povos que Dussel chamou de “a periferia do mundo”¹⁷ – dentre eles, as Américas –, os saberes dos povos indígenas e africanos foram sistematicamente negligenciados e sucumbidos perante o mundo. Isso se dá não só por estarem fora dos preceitos centrais da produção de conhecimento europeia, mas por serem conhecimentos oriundos das culturas dos sujeitos racializados¹⁸.

A partir dessa diferenciação dos povos pela questão das raças, da construção imagética negativa e subalternizada sobre sua história, cultura e conhecimento, é que se desenhará a geopolítica do conhecimento. Foi importante para o projeto de modernidade que os povos colonizadores contassem e escrevessem a história do mundo sob o seu ponto de vista, valorizando a sua experiência local, marginalizando a história e a perspectiva dos povos colonizados. Colocando a margem essa história, coloca-se também os seus sujeitos. Essa ótica da colonialidade baseada na

¹⁷ “Para Dussel, a América não somente foi a primeira periferia do sistema-mundo como também a primeira oportunidade de acumulação primitiva do capital” (BALLESTRIN apud CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 103).

¹⁸ O conceito sobre os sujeitos racializados dialoga com a ideia de “pontozero”, onde o ponto zero em questão seria a maneira de existir enquanto branco europeu, sendo esse o referencial de normalidade. A ele, a demarcação racial não precisa ser feita, já que expressa a verdade e o natural. Às outras formas de existências, é preciso demarcar a diferença a partir da ideia de raça.

universalidade e homogeneização da história e do conhecimento caracterizou os primeiros reflexos desse projeto de poder e construiu uma epistemologia da modernidade que tem forte peso na atualidade.

A colonialidade do saber relaciona-se com o conceito de diferença colonial, desenvolvido por Mignolo (2003) que seria um “espaço” onde emerge a colonialidade do poder, onde as diferenças entre povos se transformam a partir de valores culturais hierarquizados. Essas diferenças marcadas por denominações epistemológicas possuem forte intencionalidade de dominação. Classificações como “Subdesenvolvido”, “Terceiro Mundo”, as classificações das raças são classificações epistêmicas que partem dos lugares do mundo onde se controla o conhecimento. Essas classificações ocupam um espaço que demarca a diferença e, a partir delas, a noção de inferiores e superiores, privilegiando o enunciador que cria tais epistemologias. A modernidade precisou criar dualidades hierarquizadas entre os povos para o sucesso da sua empreitada civilizatória. A diferença colonial foi profundamente marcada pelo conceito de raça surgido a partir da experiência colonial das Américas. Em uma entrevista, Mignolo explica:

A partir do Renascimento, a ancestralidade dos indígenas europeus foi se universalizando, e já não se conceberam mais como indígenas, mas como o Homem, como a Humanidade. Na medida em que começaram a conquistar o mundo, descobriram outros indígenas (na América, na Ásia e na África). Para diferenciar-se deles, acentuaram a universalidade do Homem, do Ser Humano, que eram eles, em relação aos “Indígenas”, aqueles que deviam ser civilizados. Aí temos um exemplo cabal de como funciona a diferença colonial. (MIGNOLO, 2013, n.p).¹⁹

A diferença colonial é um conceito chave para entender a Modernidade/colonialidade e a colonialidade do saber. O processo de classificar os saberes dos povos africanos e indígenas enquanto “outros”, separados da linearidade dos fatos contados sob a ótica moderna e eurocêntrica, faz parte de um racismo epistêmico. Separa da história do mundo a visão e o conhecimento dos povos subjugados e elimina a possibilidade da validação desses conhecimentos como classificação de conhecimento científico. Ao conceber como único caminho a cosmovisão liberal moderna, são excluídas do campo ontológico outras cosmovisões, as quais não se enquadram na linearidade histórica buscada pela modernidade, o que concentra tais experiências sob a categoria de culturas tradicionais ou ancestrais,

¹⁹ Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 01 nov. 2019.

deixando de considerá-las parte da experiência contemporânea (GOÉS apud LANDER, 2005, p. 14-15). Como dito anteriormente, essa construção de um conhecimento linear da história tem intencionalidade, a de contar a história privilegiando os povos dominadores, exaltando-os e os colocando enquanto referencial de humanidade.

2.2 Interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial

O Brasil, enquanto país que fora colonizado, vive a herança desse racismo epistemológico nas estruturas educacionais, privilegiando um saber europeizado, em detrimento das produções indígenas, africanas, latino americanas e dos povos fora desse eixo dos países em que vigora o saber científico reconhecido como verdadeiro. Assim, é possível afirmar que somos um povo que tende a reproduzir o pensamento homogeneizado daqueles que detêm o poder econômico e científico mundial, embora haja fissuras e resistências a esse modelo hegemônico. Como em Quijano (2014, p. 287), “o eurocentrismo, portanto, não é a perspectiva cognitiva dos europeus exclusivamente, ou só dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia”.

Pensar educação a partir dos conceitos dos teóricos da Modernidade/Colonialidade é pensar e produzir conhecimento a partir do referencial enquanto sujeitos pertencentes ao mundo inferiorizado - partindo do conceito de diferença colonial de Mignolo (2003) -, para intervir com um novo olhar epistemológico. Esse conceito se relaciona com a pedagogia decolonial e propõe o interesse pelos pensadores que trabalham sob a perspectiva da diferença colonial enquanto metodologia. À medida que as escolhas por conteúdo teórico tenham os subalternizados pela história moderna ocidental como interlocutores, o ensino rompe com a lógica do referencial europeizado, enraizado pela colonialidade.

A partir desses conceitos, a proposta é pensar uma educação que não só busque os saberes e os autores historicamente calados enquanto produtores de conhecimento, mas que atue contra a desumanização, o racismo, mudando o curso da história contada pela cultura hegemônica, que colocou pessoas e modos de ser na subalternidade da existência. A proposta é partir do lugar enquanto subalternizados, reconhecendo toda a história de racismo e colonização que os colocou nesse lugar, para lançar um giro epistêmico.

Nessa perspectiva, Catherine Walsh (2009b)²⁰ discorre sobre o conceito de interculturalidade crítica, que pode ser um instrumento na educação de ação e rompimento com a estrutura colonialista em que está fundamentado o currículo educacional. O conceito de interculturalidade diverge do conceito de multiculturalidade e pluralidade. Essas ideias podem ser empregadas quando o tema é diversidade cultural e convém diferenciá-las.

A multiculturalidade é a afirmação de que há múltiplas culturas existentes e caminha com o discurso de tolerância e respeito entre as culturas, sem necessariamente fazer a devida relação entre elas e as estruturas de poder que emergem dessas relações, e sem abordar os referidos contextos históricos que as embasam. Dessa maneira, é possível abordar as diversas culturas, porém não há planos de rompimento com as hierarquias, com o racismo e com a hegemonia de uma cultura sobre a outra, pois a perspectiva encampa um debate mais descritivo do que crítico.

Walsh (2009b) cita o exemplo dos países europeus, onde há imigração de pessoas de diversos países e contextos raciais, cujo discurso do multiculturalismo é empregado no sentido de manter a tolerância com os povos diferentes – sendo o “diferente” os não brancos, os oriundos de países africanos e asiáticos. Esse discurso da diferença oculta a noção de que há, nessa relação entre povos, uma cultura que é normativa e outra que é “diferente”, e o discurso da tolerância contribui para perpetuar as mesmas relações hierárquicas entre as culturas, sem que haja uma interferência para que os povos coexistam e participem na sociedade de forma equitativa e possuam os mesmos direitos, deixando intactas as estruturas e instituições que privilegiam uns em relação aos outros (Walsh, 2009b, p. 43).

No caso latino-americano, a autora diz que o pluriculturalismo é mais empregado, pois não encampa especificamente o debate das diversas nacionalidades delimitadas, divididas e opostas que coexistem no mesmo território a partir da imigração, mas fala das diversas culturas que historicamente conviveram para fazerem parte do contexto histórico e atual da formação de uma totalidade nacional única. Há essa pequena diferença entre essas duas abordagens, porém tanto uma quanto a outra se limitam a descrever a realidade, não promovem mudanças e

²⁰ Ver: WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

intervenções à ela nem questiona a maneira com que a colonialidade segue operando dentro de si, racializando e subalternizando seres, saberes, lógicas, práticas e sistemas de vida (Walsh, 2009b, p. 44).

Essas ideias de multiculturalidade e pluriculturalidade também são comumente empregadas nos discursos escolares quando os assuntos giram em torno da diversidade, e quando os interlocutores, apesar de sabedores da importância de abordar as diversas culturas existentes, evitam adentrar nos temas sobre racismo. Podem vir disfarçadas, por exemplo, nas falas sobre uma suposta democracia racial existente a partir da miscigenação, que nos constitui enquanto povo brasileiro, nos tornando todos iguais, misturados e miscigenados, apagando as opressões entre as relações vividas através da colonialidade. Tal abordagem não contribui para uma prática antirracista e colabora para manter igualmente intactas as estruturas racistas nas relações e nos conteúdos escolares.

Por outro lado, a interculturalidade crítica, conceito desenvolvido por Walsh (2009a), não vislumbra como método o projeto de simplesmente reconhecer, incorporar e tolerar o “diferente”, mantendo as mesmas estruturas estabelecidas, mas enxerga uma interação que admite assimetrias sociais, políticas, econômicas e de poder e parte dessas assimetrias para enxergar o “outro” enquanto sujeito com capacidade de atuar. Consiste, enquanto projeto contínuo e em permanente construção, em implodir a colonialidade do poder que opera a partir das normatividades, para estabelecer uma estrutura outra, refundar as relações sociais, de existência e epistemológicas. Diz respeito a um giro epistêmico que propõe um diálogo crítico dos conhecimentos subalternizados com os ocidentais, fazendo uma reflexão crítica sobre a inviabilização de uns e a hegemonia de outros, sem perder de vista a colonialidade. Propõe uma outra compreensão histórica do mundo, para além da história fragmentada contada pelo ocidente, na versão do colonizador; mas uma visão intercultural, que dialogue também com as diversas vozes que foram historicamente caladas. Nessa perspectiva, a relação dialógica com esses diversos saberes coloca à disposição uma nova maneira de existir, sentir, sonhar, pensar, aprender, ensinar. Esse movimento de (re)educação e (des)aprendizagem, a autora chamou de pedagogia decolonial.

Uma educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas

(OLIVEIRA, 2010). É pensar a educação a partir do conhecimento crítico sobre a colonialidade do poder, do saber, do ser; reconhecer a diferença colonial que subalterniza e racializa povos, saberes e a história do mundo, para, a partir disso, ser ação política e educativa contínua, propondo novas maneiras de ensino/aprendizagem, novas referências de conteúdo, novas estruturas e maneiras de se relacionar nos processos educativos.

O termo decolonial empregado aqui é baseado no conceito de autores do eixo Modernidade/Colonialidade, como Catharine Walsh, que diferencia os termos “decolonial” e “descolonial”. Essa diferenciação parte do ponto de que o sufixo “des” no termo sugere a ideia de refazer ou reverter a condição colonial, ao passo que tal sugestão, em sua concepção, é impossível. Não é possível voltar ao tempo, refazer a história, apagar o que já foi vivido, partir de um outro lugar que não tenha experimentado as estruturas coloniais de poder. Não é possível um estado nulo da colonialidade, mas é possível, sim, um projeto de resistência, posicionamento, criação, transgressão, ação contínua e permanente de luta. A esse caminho propositivo e em constante evolução de ações alternativas a colonialidade, Walsh identificou como decolonial.

Walsh (2013) diz que a necessidade da junção da pedagogia e do decolonial se faz a partir da invasão de Abya Yala²¹, a América. Desde a invasão que uma pedagogia decolonial começou a tomar forma e sentido, para subverter a dominação, resistir ao colonialismo-imperialismo, para seguir sendo, pensando e existindo decolonialmente, apesar do poder colonial. A pedagogia decolonial se mantém como forma de resistência e perpetuação da memória coletiva de povos que a colonialidade insiste em apagar. A memória coletiva dos povos indígenas e africanos se mantém como parte de suas existências, é parte intrínseca do lugar histórico que ocupamos hoje enquanto povo brasileiro. Essa memória viva e atuante precisa estar presente nas nossas escolhas epistemológicas no fazer pedagógico.

²¹ Em língua Kuna quer dizer “Terra Madura”, língua dos povos Kuna-tume originários do território hoje chamado de Colômbia e Panamá. Foi renomeada “América” pelos invasores como ato político, colonial e epistêmico (Walsh, 2013), portanto é um nome que surgiu no processo de colonização e está vinculado ao apagamento das culturas ali existentes. Em 1992, um encontro de movimentos indígenas da América Latina decidiu, como ato político, renomear o continente intitulando-o Abya Yala, como uma opção de enraizamento territorial e contraste a continuidade decolonial. Ver Enciclopédia Latino americana em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 01 nov. 2019.

2.3 Pressupostos Metodológicos

Os autores decoloniais pensam a educação decolonial de forma ampla, como uma forma contínua de ação política no mundo. Porém, nessa pesquisa, o exercício também é pensar a respeito da educação institucional, conduzida por professores atuantes na educação básica, mais especificamente na educação infantil, segmento destinado ao desenvolvimento das crianças até os 6 anos de idade. Compreendendo a emergência de uma educação decolonial como forma de romper com a colonialidade, este trabalho propõe uma reflexão a respeito de como têm sido trabalhadas as culturas indígenas, o interesse, a formação dos professores e se esse tema é debatido nas escolas.

Essa pesquisa foi realizada em três escolas municipais, situadas na zona sul do Rio de Janeiro, que atendem majoritariamente crianças oriundas da Rocinha, favela situada no bairro de São Conrado. De maneira alguma, a pesquisa tem o objetivo de generalizar o perfil de professores e o trabalho pedagógico realizado nas diversas escolas municipais. Ela serve de ponto de partida para fazermos algumas reflexões sobre essas escolas e sobre a implementação da Lei 11.645/08. Observando esses dados, poderemos supor algumas hipóteses e fazer reflexões a respeito da inclusão do ensino de história e culturas indígenas no currículo da educação básica nos dias de hoje, onze anos depois da sua formulação.

A reflexão a ser feita a partir da coleta dos dados é: será que é dada a importância do caráter antirracista necessário à educação, atrelado ao cumprimento da Lei 11.645/08, no que diz respeito ao conhecimento dos povos indígenas na formação dos anos iniciais da educação básica?

A metodologia empregada para essa análise foi um questionário elaborado previamente e enviado aos professores que se interessaram em participar da pesquisa. Alguns desses questionários foram preenchidos em minha presença, quando pude conversar com a pessoa participante, o que enriqueceu e aprofundou a análise destes. Essas conversas foram registradas em documento via e-mail ou escritos pela pesquisadora. Outros questionários foram enviados por e-mail, os quais foram respondidos por e-mail ou por telefone pelo aplicativo WhatsApp.

A população dessa amostra contou com 18 professores, todos atuantes no seguimento da educação infantil, nas pré escolas I e II, compostas por grupos de

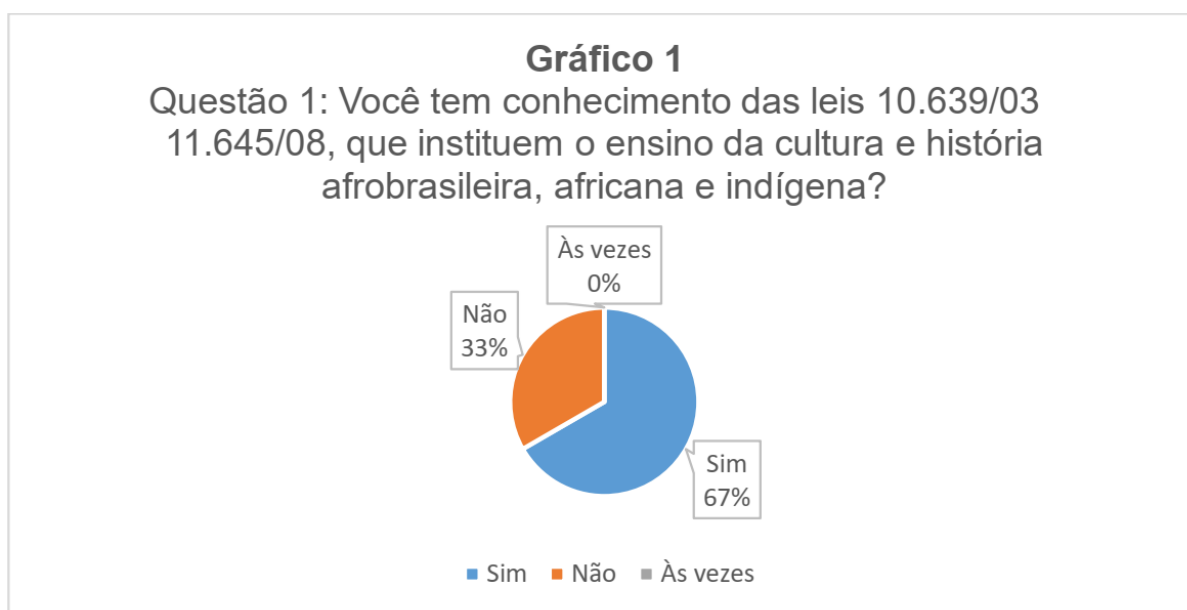
crianças de 4 a 6 anos. Participaram 16 professoras do gênero feminino e 2 do gênero masculino.

As questões formuladas no questionário contam com 11 perguntas, sendo 8 objetivas e 3 discursivas. Foi incluída a temática referente ao trabalho com culturas africanas e afro-brasileiras nas questões, diferenciando-as do trabalho com as culturas indígenas, justamente para se ter a dimensão sobre a diferenciação entre as culturas quando são trabalhadas nesse segmento da educação, o conhecimento e discussões destinadas a cada uma delas. Assim, também poderemos saber se há a exclusão de alguma temática em detrimento da outra, quando se fala da implementação da Lei 11.639/03, que inclui nos currículos escolares as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A partir da coleta de dados, optou-se por fazer uma análise qualitativa das informações, interpretando-as com base nos referenciais expostos anteriormente.

3 A INSERÇÃO DA LEI 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Neste capítulo são analisados os dados coletados a partir da aplicação do questionário. Começemos pela primeira questão.

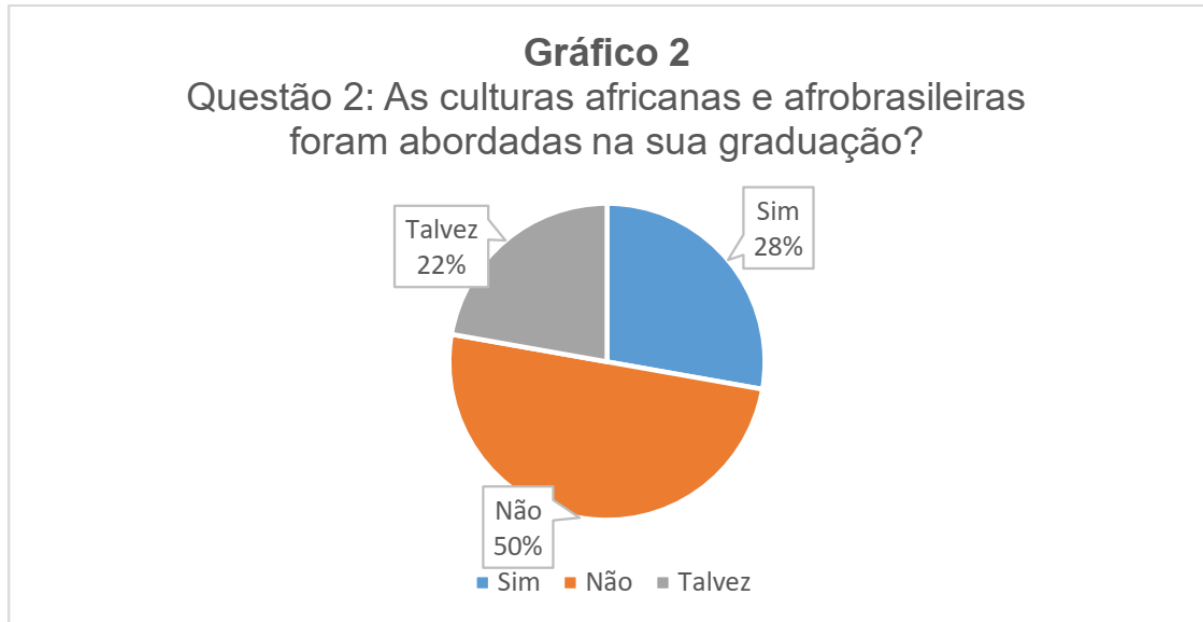


Fonte: PAULO, 2019.

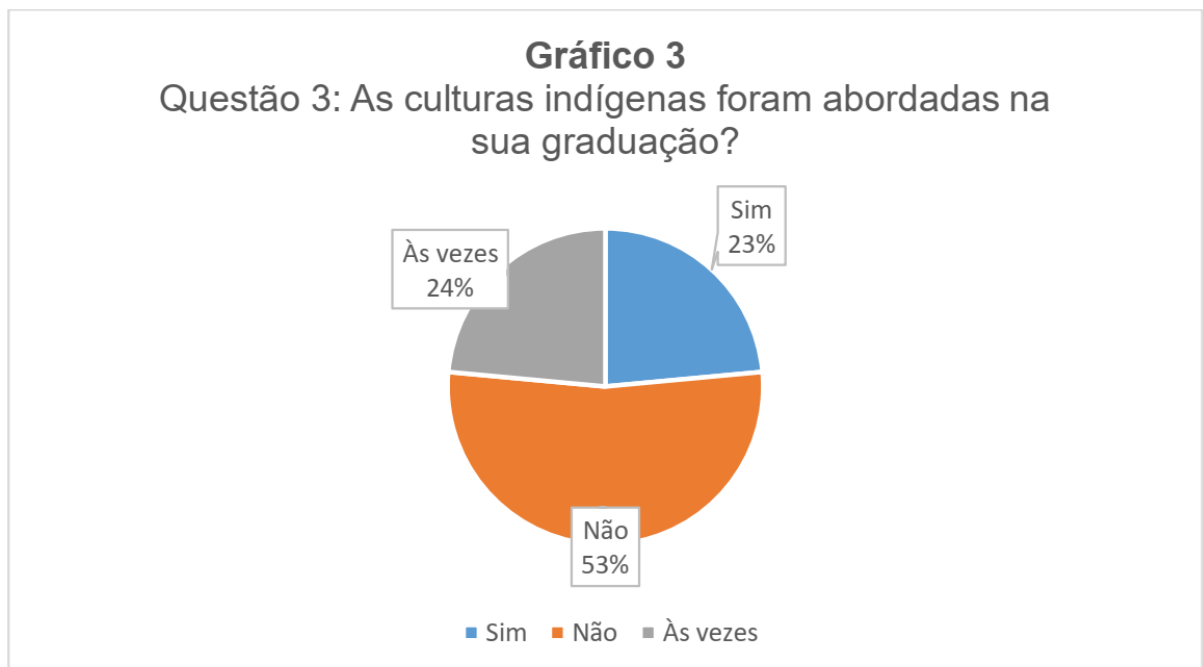
Dos 17 professores entrevistados, 9 professores terminaram seu último nível dos estudos, seja graduação, Normal superior ou pós-graduação, antes de 2003. Ou seja, quase a metade dos professores da amostra terminou os estudos em anos anteriores à Lei 10.639/03. Do total de professores, 67%, ou seja, 12 professores, afirmaram conhecer a Lei 10.639/03 e 33% afirmaram desconhecer a lei, o que equivale a 5 professores. Em conversa com esses 5 professores, 2 expuseram que já ouviram falar sobre a lei, porém de forma superficial, desconhecendo maiores detalhes, por isso escolheram marcar que não sabiam. Uma delas comentou saber sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino e cultura de história africana e afrobrasileira, porém desconhecia a inclusão do ensino de culturas indígenas.

A formação desses 5 professores é bem variada, não sendo um indicativo para a justificativa dessa questão: 2 obtinham algum título de pós-graduação na área da educação, 2 haviam cursado apenas o normal superior, e 1 possuía duas graduações.

Podemos concluir que um número expressivo de professores da pesquisa conhece ou já ouviu falar sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, mesmo tomando conhecimento fora dos seus espaços de formação.



Fonte: PAULO, 2019.



Fonte: PAULO, 2019.

As questões 2 e 3 também abrangeram as formações de ensino normal superior, embora ela tenha sido direcionada ao terceiro grau de ensino quando redigida. Esse equívoco foi alterado ao conversar com os professores que aceitaram participar da amostragem, já que o concurso para professores das séries iniciais no município do Rio de Janeiro exige como formação básica o curso de normal superior ou licenciatura plena com habilitação para as séries iniciais.

Nessa questão, os professores que responderam “às vezes” disseram que o conteúdo foi abordado de forma bastante superficial, sem uma discussão significativa que pudesse contribuir para a sua formação nesse sentido. Os 5 professores que responderam “sim”, equivalentes a 28%, também expuseram que essa matéria não foi aprofundada em suas graduações, contando com uma oficina, evento ou disciplina pontual a cerca desse assunto. Portanto, apesar de termos 50% dos entrevistados afirmando que obtiveram alguma formação sobre culturas e histórias africana e afro-brasileira, a grande maioria deles expõe que a abordagem não foi aprofundada.

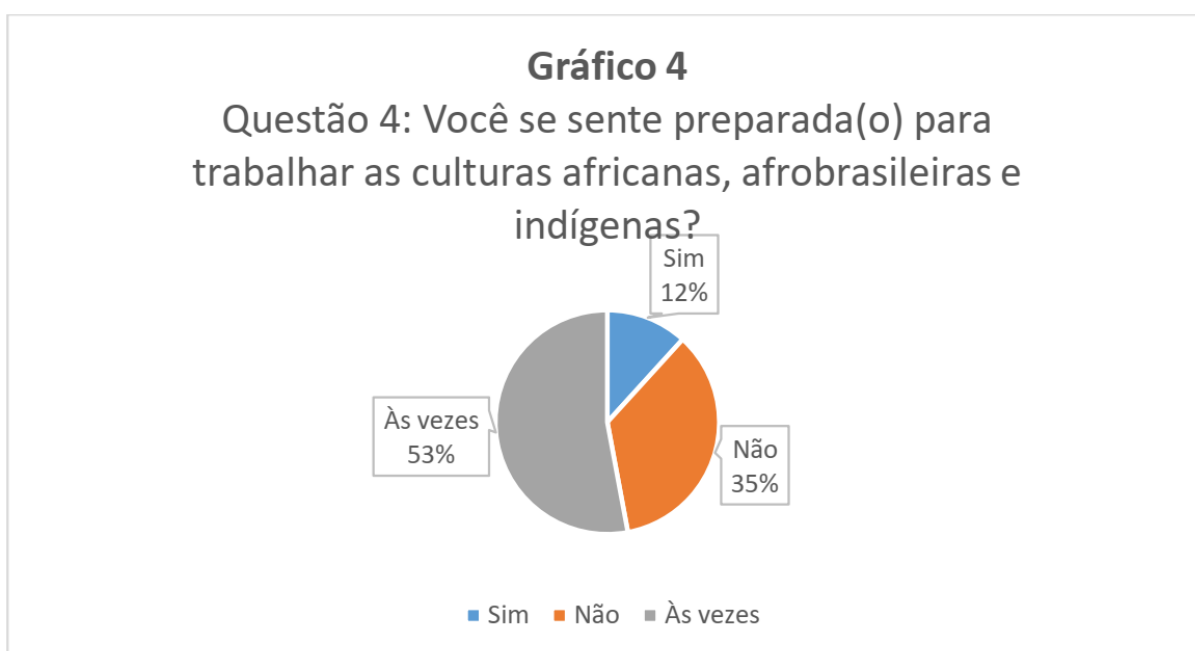
A questão 3 obteve respostas singulares as da questão anterior. Podemos observar que o ensino de culturas africanas e afro-brasileiras foi exposto como uma matéria pouco abordada ou aprofundada nos espaços de formação, ao passo que o ensino sobre culturas indígenas é ainda mais esvaziado, pelo o que podemos observar no gráfico 3. Os professores que responderam haver alguma disciplina sobre o assunto expuseram as disciplinas de Antropologia como espaços delimitados a falar sobre o tema.

A ausência desses temas nas formações dos professores exemplifica os conceitos abordados no capítulo anterior sobre o racismo epistêmico e o eurocentrismo nos currículos de graduação. Mesmo os professores que se formaram ou fizeram pós-graduação nos anos que sucederam as referidas leis contaram ser insuficientes as abordagens sobre o tema tratadas nos espaços de formação.

Apesar de haver ganhos na inserção dessas temáticas, pela ocupação de pesquisadores negros, indígenas e os demais empenhados no movimento coletivo de causar fissuras no projeto da colonialidade do saber, a estrutura colonialista das universidades e dos espaços de formação de professores precisa ruir para dar lugar a linguagens interculturais, da qual Walsh (2013) aborda. As universidades são espaços de disputas políticas e estamos em um momento atual polarizado, de fortalecimento dos espaços de protagonismo das vozes que há tanto foram subalternizadas, e endurecimento do conservadorismo que é braço da manutenção

da colonialidade, encarnados em projetos como, por exemplo, o “Escola sem Partido”²². Projetos como esse são a tentativa de frear um crescente movimento coletivo de ruptura com as normatividades que tentam calar vozes de mulheres, homossexuais, negros, indígenas etc.

Apesar dos avanços alcançados nessas rupturas à colonialidade, os espaços de formação ainda precisam de mais conquistas para evoluirmos para interculturalidade crítica na abordagem dos currículos de graduação e pós graduação.



Fonte: PAULO, 2019.

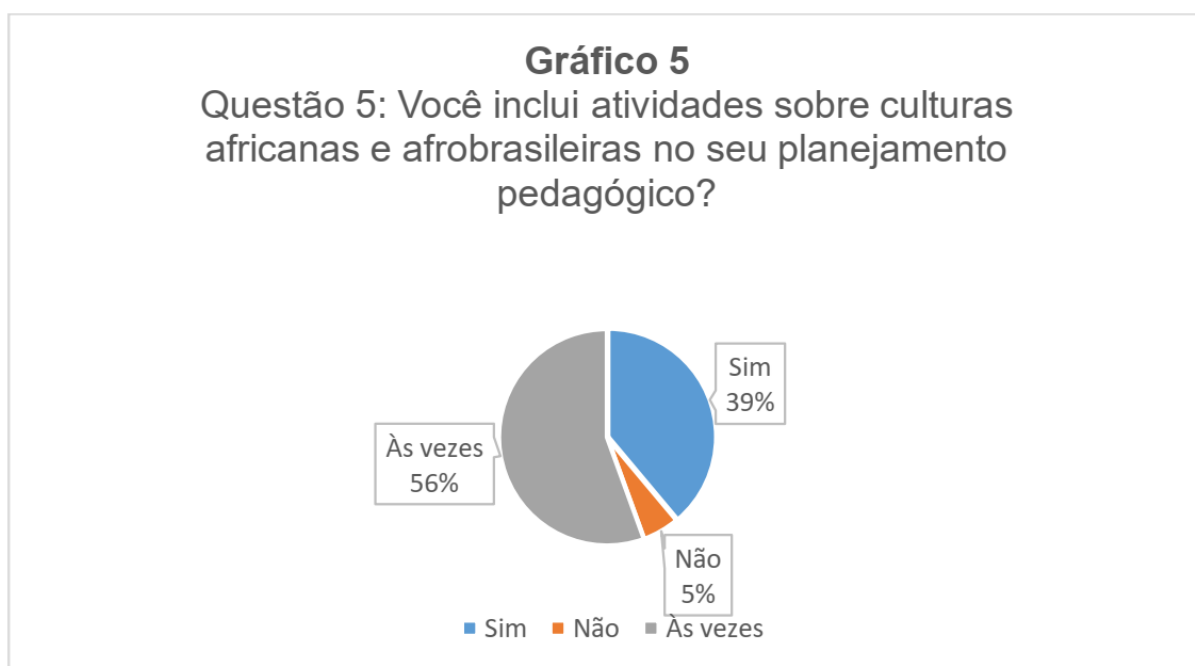
Na questão 4, temos 53% dos professores entrevistados respondendo “às vezes” quando questionados se sentem-se preparados para trabalhar as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. 35% expõem que não se sentem preparados para abordar esses temas, e apenas 12% afirmam sentir-se preparados para abordar essas temáticas na escola.

²² O projeto “Escola sem partido” é um exemplo atual da normatividade que a colonialidade impõe e do referido “ponto zero”, conceito desenvolvido por Grosfoguel (2007). Esse conceito se relaciona com o projeto na medida em que seus idealizadores acusam professores de serem “doutrinadores”, por tratarem de assuntos “ideologizados” na escola, que buscam debater sobre racismo, gênero, sexualidade, direitos humanos, atuando pela quebra de paradigmas opressores. Tudo o que é contra a manutenção de opressões, nesse projeto, é visto como ideologia, ao passo que manter os mesmos padrões colonialistas, racistas, homofóbicos, machistas, são tidos como neutros, imparciais e sem ideologia. Ver em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

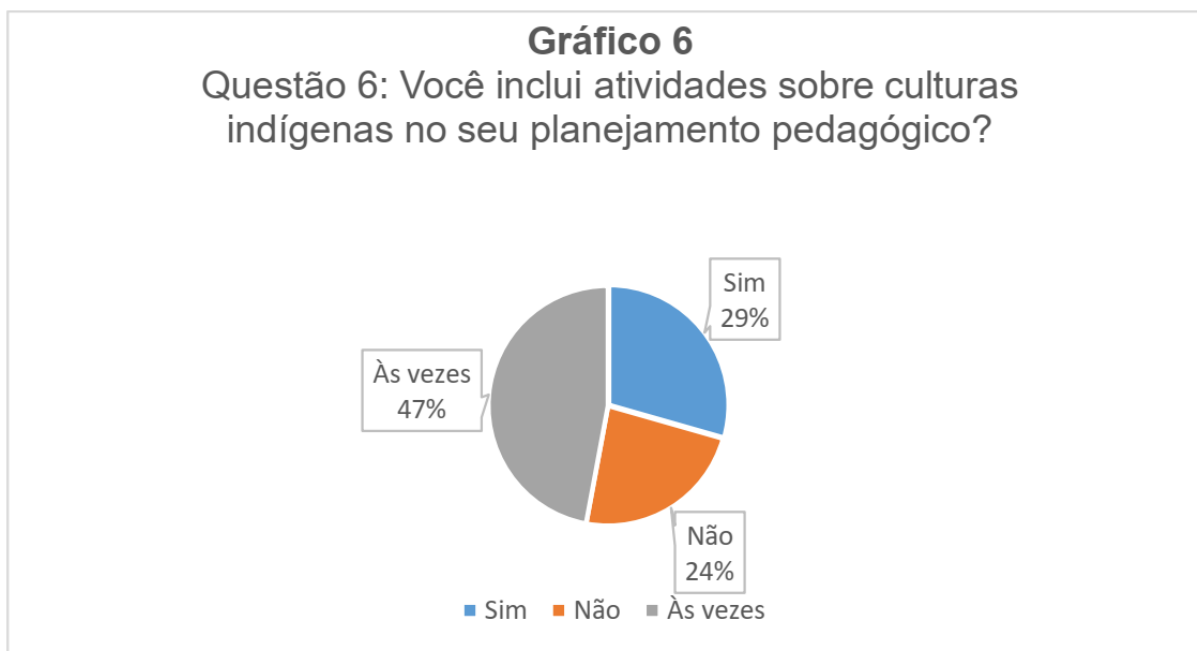
Combinando as respostas anteriores a essa questão podemos compreender que, se houve um esvaziamento nos espaços de formação desses professores sobre as temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras, é compreensível que esses professores não se sintam totalmente preparados para abordar tais questões.

Os 12% de professores que afirmaram estar preparados para trabalhar essas questões expuseram que buscam conhecimentos sobre esses assuntos por conta própria, através de livros, eventos, palestras, rodas de conversa, pois possuem interesse no tema. O que nos leva a perceber que o aprendizado e a formação para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 ainda ficam a cargo do interesse individual de cada professor. Sendo assim, também podemos supor pela análise desses dados, que não é da maioria dos professores o interesse individual de busca de conhecimento para o trabalho com as crianças no que se refere às relações étnico raciais, mesmo sabedores da lei que ampara seu ensino.

Ainda sobre o eurocentrismo e a predileção pela racionalidade na escola contemporânea, a maioria dos professores acaba por dominar assuntos que dizem respeito aos referenciais de saber eurocêntricos, aos modos de ser e pensar, e não conhecem a história dos povos originários do território que habitam.



Fonte: PAULO, 2019.



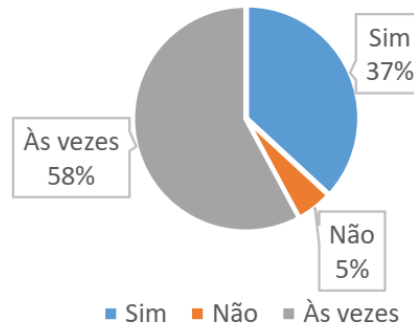
Fonte: PAULO, 2019.

As questões 5 e 6, pertinentes aos dados dos gráficos 5 e 6, relacionadas aos dados apresentados anteriormente nos remetem novamente ao fato de que as atividades que abordam as relações étnico raciais na educação não se constituem como um compromisso firmado nesses espaços escolares. Sobre o ensino de história e cultura africana e afro brasileira, 56% dos professores entrevistados expuseram que incluem esse tema às vezes, 5% dizem que não trabalham e 39% afirmam que abordam esse tema com as turmas. Sobre as culturas indígenas, novamente é reconhecido um descompromisso ainda maior, já que 24% dizem que não inclui as culturas indígenas no planejamento pedagógico, 47% incluem às vezes e 29% afirmam que incluem.

De todo o modo, se formos interpretar que o “às vezes” diz respeito ao fato de que, mesmo não sendo um compromisso de todo ano implementar as leis 10639/03 e a 11645/08 de forma transdisciplinar, atravessando todos os assuntos dos projetos da escola, como um projeto antirracista visa ser, esses assuntos estão de algum modo sendo implementados na escola pela maioria dos professores. Isso leva a relacionar com o próximo gráfico, que diz respeito à discussão desses projetos entre a equipe das escolas. Observemos os dados abaixo:

Gráfico 7

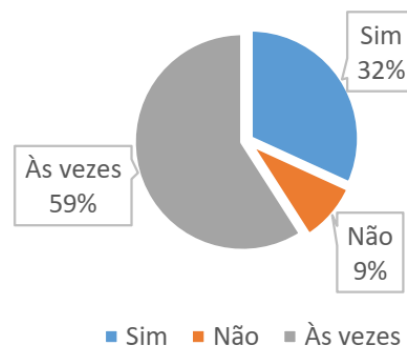
Questão 7: As culturas africanas e afrobrasileiras são discutidas na sua escola?



Fonte: PAULO, 2019.

Gráfico 8

Questão 8: As culturas indígenas são trabalhadas e discutidas na sua escola?



Fonte: PAULO, 2019.

A questão 7 refere-se à discussão sobre culturas africanas e afro brasileiras, e a questão 8, no gráfico abaixo, refere-se à discussão sobre culturas indígenas nas escolas pesquisadas. Nos dois gráficos, podemos perceber que tanto as questões indígenas quanto afro brasileiras e africanas são discutidas enquanto tema nas escolas citadas “às vezes”, com 58% e 59% das respostas desses professores. Importante ressaltar que mais uma vez aparece um número ainda menor na

porcentagem de pessoas que não identificam discussão alguma sobre as culturas e história das civilizações indígenas em suas escolas. Se há pouco debate sobre as relações étnico raciais nos dois temas referidos nas escolas pesquisadas, parece que a discussão sobre a questão indígena é ainda menor.

Os dois gráficos demonstram que esses assuntos são discutidos pela equipe pedagógica da escola às vezes, na visão da maioria dos professores entrevistados. Porém, um dado curioso consiste no fato de que professores que disseram que não há discussão em sua escola trabalham na mesma escola dos que disseram que sim, se discute tais assuntos. Assim, parece não haver a mesma percepção sobre o quanto esses temas são discutidos, e isso nos remete a uma grande possibilidade de que esses assuntos sejam abordados de forma superficial e pontual, sem aprofundamentos, da mesma maneira em que possivelmente se dá o trabalho com esses temas.

Como vimos, os professores não se sentem plenamente preparados para falar de culturas negras e indígenas, e o esvaziamento de discussões não contribui para a formação desses professores, pelo contrário. Se não há discussão coletiva, leitura de textos, debates contundentes organizados e direcionados sobre esses assuntos na escola, é muito difícil que o trabalho pedagógico se dê de maneira aprofundada, longe de estereótipos e reprodução de práticas racistas. É necessário um investimento preciso e intencional para o debate sobre uma prática antirracista para que a escola deixe de ser reprodutora do racismo, pois como toda a sociedade, ela está imersa na colonialidade.

Contudo, é importante ressaltar que não há, com essa pesquisa, a intenção de culpabilizar os professores por todas as mazelas da escola, pois é fato que as lacunas sobre as temáticas indígena e afro-brasileira nos cursos de graduação, a carência de espaços de formação continuada e incentivos ao estudo, somados a enorme demanda de trabalho que os professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro são submetidos, dificulta consideravelmente a busca por caminhos na construção do conhecimento. Porém, é imprescindível alertar que é preciso urgentemente um pacto coletivo por práticas antirracistas e que esse caminho precisa ser feito de forma compromissada e atuante. Como visto sobre a prática decolonial é necessário criar uma nova maneira de aprender e ensinar, apesar de toda a dificuldade.

A última pergunta feita aos professores consistiu em uma questão discursiva, na qual deveriam responder qual a importância de se trabalhar as culturas indígenas

na educação infantil em sua visão. Alguns professores falaram mais de uma das ideias expostas. No quadro 1 abaixo, será compilado de forma sintetizada as respostas que apareceram:

Quadro 1. Questão 9: Qual a importância de se trabalhar as culturas indígenas na educação infantil para você?

Faz parte da história e origem do povo brasileiro	8 professores
Conhecimento e valorização da diversidade dos povos	5 professores
Desconstruir estereótipos e inibir preconceitos	3 professores
Ensinam a respeitar a natureza	3 professores
As crianças têm curiosidade	2 professores
Não vejo relevância nesse tema	1 professor

Fonte: PAULO, 2019.

A questão que mais apareceu nas respostas dos professores quando o assunto é a relevância de se trabalhar com cultura e história de povos indígenas na escola remete ao conhecimento da própria história do Brasil. Isso vai diretamente ao encontro da Lei 11.645/08, que institui o reconhecimento do índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2019). Sendo assim, podemos compreender que os professores identificam a relevância desse tema, reconhecem que há contribuição dos povos indígenas na construção do Brasil.

Importante ressaltar que o reconhecimento dos povos indígenas na origem e história do Brasil é extremamente importante para sabermos da real história da construção da sociedade brasileira, porém muitas vezes, essa ideia acompanha a percepção de que os povos indígenas não existem mais, estão na história do passado e em vias de desaparecer. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²³, a população indígena tem crescido de forma constante desde a década de 80, havendo uma reversão da curva demográfica na maioria dos povos indígenas. Não cabe aqui fazer uma discussão minuciosa sobre as questões desse crescimento demográfico, mas o importante é demarcar que os povos indígenas estão em

²³ Pesquisa disponível em: pib.socioambiental.org. Acesso em: 01 nov. 2019.

movimento de fortalecimento, de luta pujante por terra, direitos, reconhecimento e direito à vida, fazendo história na atual conjuntura política brasileira.

O segundo tema mais recorrente apresentado pelos professores foi o conhecimento e valorização da diversidade dos povos. Mais um conceito acertado dos professores das escolas pesquisadas que vai de encontro com o que os povos indígenas reivindicam sobre como abordar a cultura e história das civilizações indígenas na escola de forma crítica. Munduruku²⁴ (2016) afirma, em seu artigo para a Fundação Araporã e em inúmeras entrevistas e textos, que a palavra índio – criada por homens brancos para generalizar povos de diferentes línguas, culturas e até fisionomias – carrega um fardo enorme e pesado e faz um apelo aos educadores a refletir sobre essa palavra de forma crítica. Ela esconde a diversidade existente entre os 300 povos²⁵ indígenas brasileiros da atualidade, que falam 180 línguas distintas. Dentre eles, 50 povos optaram por não fazerem contato com a cultura hegemônica, por entenderem que sua cultura lhes é suficiente. O autor enfatiza a necessidade urgente da sociedade brasileira de extirpar a palavra índio do seu vocabulário, emergencialmente nas escolas, para se referir aos povos indígenas, sendo um passo importante no aprendizado a reconhecer as diferenças. Cada povo indígena precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade, precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de suagene Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros (MUNDURUKU, 2016, p. 21).

Em uma leitura baseada sob a perspectiva dos conceitos de Modernidade/Colonialidade, a palavra índio sempre foi usada para demarcar a diferença do sujeito colonizado e visto como inferior, sob os olhos da colonialidade. Essa diferença é generalizante e depreciativa para com esses indivíduos, que não são vistos como possuidores das características culturais relacionadas ao progresso e a modernidade. Assim, a palavra carrega em si o peso do sistema colonial, da escravidão, do genocídio, do racismo.

Para Munduruku (2016) boa parte dos preconceitos a respeito dos povos indígenas circunda a palavra *índio*, pois dela são demarcadas as generalizações, a

²⁴ Daniel Munduruku é um escritor reconhecido como o mais influente escritor indígena, tendo já publicado mais de 50 títulos de literatura para crianças e adultos.

²⁵ Munduruku também enfatiza a palavra *povo* a ser usada no lugar de *tribo*, pois esta também está carregada de significado pejorativo, que diz respeito a povos atrasados, selvagens e dependente de um povo maior e superior, dependentes da colonização.

desumanização, o apagamento das diversidades entre povos, a construção de estereótipos. Sobre os estereótipos e a necessidade de desfazê-los, os professores da referida pesquisa identificaram como o terceiro ponto mais importante e relevante na aplicação da Lei 11.645/08 na educação infantil.

De acordo com Hall (2016), em seu texto sobre estereotipagem, um dos seus vieses consiste em atrelar, de acordo com gênero, raça, orientação sexual etc., uma pessoa ou grupo de pessoas a um tipo de personalidade, como feliz, triste, ingênuo, bom. Assim, encaixam-se as pessoas em diferentes modos de tipificação. Desse modo, tudo o que uma pessoa é torna-se reduzido a esses traços simplificados e caricaturados. Não é incomum vermos pelas escolas imagens de indígenas quase sempre de pele branca, desenhados em papel, com colagens de penas na cabeça representando cocares e nas partes íntimas, acompanhado de algum animal na floresta. Atribuem-lhes qualidades como protetores da natureza, moradores das florestas, ingênuos, bons guerreiros, quando muito são lembrados como seres do passado. Essa imagem contribui para uma visão estigmatizada e reforça estereótipos que, além de não condizerem na totalidade com a realidade atual e diversificada de povos e indivíduos indígenas que vivem de diversas maneiras, inclusive sendo advogados, escritores, professores, como também desumaniza essas pessoas.

Certa vez, em conversa com professores e trocas de experiência, surgiu a história de uma professora com sua turma da pré escola em grupo de crianças de cinco anos de idade, que no decorrer de uma atividade ouviu de uma das crianças a pergunta “professora, índio é gente?”. É de se imaginar quantas vezes, na sua breve vida escolar, essa criança não se deparou com a imagem de um *índio* ao lado de uma onça, enfeitado com penas e plantas, descontextualizado de seus significados simbólicos e culturais que permeiam as cosmovisões da sua ancestralidade.

Como visto, os professores conhecem os motivos da relevância da implementação da Lei 11.645/08 ser aplicada, porém a realidade é que a grande maioria não se sente preparada para atuar de forma significativa. Apenas uma professora expressou não reconhecer ou nunca ter refletido sobre a importância do tema. Muitos dos professores que fiz a entrevista expressaram a vontade de aprender mais e a urgente necessidade de reflexão sobre a própria prática, a partir das perguntas que foram feitas nesse questionário. Algumas professoras disseram que realmente não sabiam como incluir a Lei 11.645/08 nos seus planejamentos, mas que gostariam de o fazer da maneira correta, de forma a de fato contribuir.

Graúna (2011) publicou uma pesquisa sobre a visão de professores e militantes do movimento indígena de regiões diferentes do Brasil e pertencentes a diferentes povos, a respeito da lei 11.645/08. Sobre a implementação da lei, perguntou quais os desafios e perspectivas para o ensino da história e da cultura indígenas e de que modo elas são referidas nos livros didáticos hoje. Jerry Matalawê foi um dos entrevistados. Pertencente ao povo Pataxó da aldeia Coroa Dourada, é atualmente coordenador de Políticas para os Povos Indígenas da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia (SJDHDS). Matalawê foi preciso na sua análise quanto à pergunta da pesquisa realizada por Graúna:

O primeiro desafio que vejo como militante do Movimento Indígena, trabalhando nas escolas públicas e debatendo a questão indígena muito antes da Lei 11.645/08, é garantir que a lei pegue nas escolas. E para isso algumas ações precisam ser adotadas, principalmente pelo poder público: (1) garantir cursos de capacitação para os professores (eles não trabalharão com algo que não acreditam ser importante para o processo de ensino-aprendizagem, e se acreditarem nesta importância não trabalharão com este tema sem ter segurança sobre aquilo que sabem para poder passar); (2) garantir material sobre a questão indígena e livros escritos pelos indígenas (literatura, textos, trabalhos) para consulta nas escolas. Quer seja pelos professores, quer seja pelos alunos (informação é fundamental para quem quer trabalhar); (3) disponibilizar cursos de formação continuada sobre a questão indígena. Isto manterá os professores debatendo constantemente esta questão. (4) garantir que as universidades públicas, principalmente, abram pós-graduações e outras especializações sobre a questão indígena visando à capacitação dos professores, visando à sala de aula. (MATALAWÊ apud GRAÚNA, 2011, p. 243)

Matalawê (2011) aborda justamente a questão presente dentre os professores da pesquisa deste trabalho, que, apesar de entenderem a relevância sobre a implementação da Lei 11.645/03, não possuem segurança para trabalhar esse conteúdo, devido à falta de formação adequada. É notório que há, atualmente, mais ofertas de espaços que tratem dessa temática, assim como há um crescente movimento de indígenas, que têm lutado desde sempre para o reconhecimento das suas culturas existentes e de uma educação antirracista que contemple de fato a referida lei. Porém, ainda é grande a carência de espaços formais de educação que contemplem de forma aprofundada essa questão.

Sobre a necessidade de obter livros de autoria indígena, dos quais Matalawê destaca em sua fala, é necessário observar que, nas escolas pesquisadas, o acervo de livros escritos por indígenas não era pequeno. Pude observar que havia quase todos os livros do escritor Daniel Munduruku, por exemplo, dentre outros títulos

escritos por indígenas destinados à literatura infantil, além dos títulos para formação de professores sobre a temática. Essa pode não ser, e talvez não seja mesmo, a realidade da maioria das escolas, mas, ainda assim, esse fato é necessário ser destacado para reflexão. Conversando com o professor da sala de leitura de uma das escolas, pude observar que esses livros são pouco procurados pelos professores. Tão necessário quanto haver livros escritos por indígenas nos acervos das escolas é que haja formação para os professores, para que eles saibam da existência desses livros e como usá-los.

A literatura indígena seria um capítulo à parte, que não caberia neste trabalho, mas que merece o destaque como um movimento de luta crescente e fértil, na importante e vital missão de registrar as histórias e experiências narradas por indígenas. Essas produções precisam fazer parte do acervo de todas as escolas, por uma educação antirracista, na contramão do racismo epistemológico que foi abordado anteriormente. Talvez o escritor Daniel Munduruku, em destaque nesta pesquisa, seja um dos mais reconhecidos nesse movimento. Munduruku também possui um canal de vídeos na internet, dentre outros canais de comunicação de formação virtuais e presenciais, onde aborda diversos temas sobre os povos indígenas e sobre educação. Em um dos vídeos, ele fala sobre a literatura indígena:

A escrita literária é uma verberação da cultura indígena, é uma reverberação do meu corpo indígena, da minha cultura indígena, da minha mente indígena. Ela portanto sou eu. E ela é todo o povo que eu carrego comigo. E se eu reconto histórias de outros povos, eu também estou fazendo isso, porque acredito que é o corpo também desses outros povos que se expressam através da escrita. (MUNDURUKU, 2017).²⁶

E prossegue, discorrendo sobre a importância de destacar que a literatura em questão é indígena, pois parte desse lugar de pertencimento de uma coletividade. Como dito pelo autor: “eu falo desse corpo indígena, a partir dele, e eu quero que as pessoas percebam que o que eu escrevo é parte de mim, por isso sou escritor indígena” (MUNDURUKU, 2017). Como o autor clama, literatura é forma de militância, é como um grito de liberdade, é registro para o não esquecimento sobre a história de escravidão e genocídio, assim como da história viva da cultura e das cosmovisões de sua ancestralidade. São os povos vivos lidos nas linhas dos livros e contadas nas histórias para as crianças.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SNiCVnf8uCg>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Se me cabe a tarefa de sugerir um ponto de partida para um trabalho de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 com as crianças, para uma educação decolonial, esta é: leia livros escritos por autores negros e indígenas. A partir disso, é possível construir projetos que contemplem a diversidade e as ações para uma prática pedagógica antirracista.

O movimento propositivo de educadores em escolher autores indígenas para trabalhar nas escolas é compreendido, na perspectiva desta pesquisa, como uma escolha decolonial, pois rompe com os conteúdos que compactuam com uma educação de reprodução do racismo epistemológico. E como uma atitude decolonial propositiva, o próximo capítulo abordará uma proposta de projeto de trabalho com crianças da educação infantil, que busque abordar vivências do povo Munduruku, pela voz do Daniel Munduruku, e pelo viés das abordagens tratadas aqui.

4. PROPOSTA DE TRABALHO COM CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É um desafio trabalhar essa temática na educação infantil, com uma linguagem acessível e interessante ao entendimento das crianças pequenas. Aqui, apresentarei um planejamento semanal de atividades para exemplificar que essa temática pode ser trabalhada durante todo ano, já que são vários os povos que podem entrar nas pesquisas. Importante ressaltar que este não é um planejamento para ser feito no “dia do índio”, pois esse dia são todos os dias do ano. A prática de planejamento de assuntos baseados em “datas comemorativas”, como no contexto do “dia do índio” ou “dia da consciência negra” contribui com abordagens descontextualizadas, sem significado real de aprendizagem. Essas atividades podem ter inúmeros desdobramentos para assuntos diversos.

4.1 Plano Semanal: Cultura Munduruku

Grupamento: 5 anos | Quantidade de crianças: 27

Conteúdo: Apresentar brevemente às crianças a história do escritor Daniel Munduruku: de onde veio, onde vive seu povo, a rotina das pessoas de seu povo e os mitos que ele conta da sua cultura, através dos seus livros *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* (2001) e *Das coisas que aprendi* (2015).

Objetivos:

- Conhecer a cultura Munduruku na voz de um membro desse povo;
- Aprender diferentes formas de ser indígena;
- Compreender a diversidade de povos indígenas existentes;
- Identificar diferenças e semelhanças entre os hábitos dos Mundurukus e das crianças da turma com suas famílias;
- Conhecer mitos da cultura Munduruku.

Recursos:

- Livros *A Serpente que Roubaram a Noite e Das Coisas que Aprendi*, do Daniel Munduruku, *Das Coisas que Aprendi* e *O Lugar que a Terra Descansa*, coleção para exposição da EcoRio 2000;
- Materiais naturais, como folhas, terra, sementes etc.;
- Papel;
- Lápis de cor;
- Cola.

Desenvolvimento:

1º Dia:

- Perguntar às crianças se conhecem alguma pessoa indígena. Se não conhecer, perguntar como imaginam que ela seja. Escrever essas hipóteses em cartolina;
- Mostrar a foto do Daniel Munduruku (provavelmente será um pouco diferente da ideia inicial das crianças) e contar sua história, como vive hoje em dia como escritor na cidade;
- Mostrar dois livros de fotos do povo Munduruku, *Das Coisas que aprendi*, do Daniel Munduruku, e *O lugar onde a terra descansa*, livro de uma exposição da Eco Rio 2000²⁷. Um dos livros é de fotografias de crianças e o outro com adultos em cerimônias específicas. Destacar que tanto a forma de viver de Daniel quanto a dos habitantes da aldeia são formas de ser indígena;
- Explicar que falaremos durante a semana sobre esse povo específico, porém há outros;
- Estimular que explorem os livros de fotos em grupos e conversem sobre.

2º Dia:

- Mostrar às crianças o livro *As Serpentes que Roubaram a Noite e Outros Mitos*, voltar à foto do Daniel Munduruku e o identificá-lo como autor do livro. No final do livro, ele fala a respeito da rotina das pessoas da sua família, e descreve sobre os trabalhos e as divisão de tarefas entre homens e mulheres (mulheres

²⁷ O livro *O lugar onde a terra descansa* apresenta fotografias de diferentes povos indígenas brasileiros. Tem texto de Ailton Krenak e fotografias de Adriana Moura, Zaida Siqueira, Igor Pessoa e José Caldas (ECO RIO 2000 - NÚCLEO DE CULTURA INDÍGENA, 2000).

plantam e colhem, homens caçam), o que se planta e come, como mandioca, cará, batata doce, frutas, peixe e carne da caça. Nesse livro, Daniel conta que instalaram uma antena parabólica e há uma televisão comunitária. Todos os dias, das 18 às 23h, depois do jantar, as pessoas se reúnem para assistir aos programas que são decididos coletivamente. Perguntar às crianças se elas já comeram ou conhecem essas comidas, se nas suas casas comem o mesmo, como é a decisão sobre o canal da TV, se brigam...

- Montar um cartaz coletivo sobre a rotina dos Mundurukus com colagens de figuras de objetos que contem essas histórias, dos alimentos descritos no texto, da TV, dos homens e mulheres e suas atividades. Montar um texto coletivo.

3º Dia

- Levar para as crianças alguns dos alimentos que apareceram no texto - como mandioca, cará, batata doce - e organizar grupos de trabalho para cozinhar juntos e comê-los com manteiga. Se possível, levá-los à feira para comprar juntos. Investigar os hábitos de alimentação das famílias das crianças da turma, se conhecem e gostam desses alimentos, se há o hábito de consumi-los. O objetivo é observar afinidades entre os hábitos dessas famílias com a família Munduruku.

4º Dia

Mostrar o mapa do Brasil ampliado, desenhado em um papel pardo, com os estados delimitados, e identificar o estado do Pará, onde fica a aldeia. Comparar a distância com o Rio de Janeiro, também identificando no mapa. Mostrar no mapa o lugar onde se situa o rio perto da aldeia, o Tapajós, e no livro onde há fotos das crianças da aldeia brincando nele. Contar o mito do capítulo *Sobre Quando Mandavam as Mulheres*. Nesse mito, há a presença do rio, de peixes e de uma flauta cujo som encantava os peixes. Contar a história levando uma flauta de bambu. Explorar a fala das crianças sobre a história, deixar que usem lápis de cor, giz e papel para desenharem e experimentem o som da flauta.

5º Dia

Na história do dia anterior, foi abordada a divisão de tarefas entre homens e mulheres. A plantação também era descrita. Conversar com as crianças sobre a possibilidade de plantar um dos alimentos que experimentados no terceiro dia. Fazer um cartaz com os alimentos levados na escola, com seus nomes escritos ao lado, fazer uma votação sobre com qual deles será iniciada a plantação; contar os votos. Após a votação, pedir para que as crianças falem como poderia ser plantado e escrever suas hipóteses. Fazer pesquisas sobre o que é necessário para realiza esse feito, tal como as mulheres do mito Munduruku, para iniciar na semana seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma interpretação qualitativa das respostas a um questionário sobre a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, a partir dos conceitos dos teóricos da Modernidade/Colonialidade no que se refere especificamente ao ensino de culturas e histórias indígenas, pôde-se investigar a importância dada ao tema pelas escolas pesquisadas.

A maioria dos professores que participou da pesquisa sabe a importância de se trabalhar com as culturas indígenas, reconhece a importância de destacar a diversidades dos povos e de desconstruir estereótipos, porém carece de subsídios e formação adequada para se sentirem seguros e atuarem da maneira significativa. Assim, concluímos que os conteúdos são trabalhados nas escolas, porém, muito provavelmente, de forma superficial, já que esse conteúdo não é devidamente debatido pela equipe pedagógica há carência de formação adequada nas graduações dos professores sobre as culturas indígenas.

É importante destacar que, além das lacunas nas formações dos professores e da ausência de incentivos da prefeitura do Rio de Janeiro por formação continuada nesse tema, eles são submetidos à carga horária extensa, turmas superlotadas, falta de horário de planejamento e condições precárias de trabalho que dificultam as condições físicas e mentais para a realização de horas extras de estudo. Apesar disso, é urgente que se torne eixo de trabalho as práticas pedagógicas antirracistas.

As formas para que isso possa acontecer, Matalawê exemplificou na pesquisa de Graúna (2011) sobre a implementação da Lei 11.645/08, que seriam: garantir cursos de capacitação para os professores para que saibam a importância de se trabalhar culturas e histórias indígenas e tenham segurança para tal; garantir que as escolas tenham acesso a livros escritos por indígenas; disponibilizar cursos de formação continuada e ações que promovam debates constantes sobre o tema nas escolas; e investir nas universidades públicas para que abram cursos de especialização voltados para a questão indígena.

Compreendemos, pelo viés dos teóricos do eixo Modernidade/Colonialidade, que a falta de investimento público na área referida faz parte da colonialidade impregnada na sociedade que subjuga o conhecimento, a história e as culturas dos povos indígenas e africanos. Isso faz parte de um projeto que nasceu do colonialismo,

de invisibilização, apagamento e desmerecimento desses saberes, dos indivíduos e dessas culturas dos povos historicamente racializados.

Esse trabalho buscou contribuir com propostas para a educação infantil sobre a cultura Munduruku, como conteúdo sugerido para a prática antirracista na abordagem da temática indígena, apresentando às crianças essa cultura através das palavras do próprio escritor indígena. Dessa maneira, também há o incentivo para que professores busquem materiais escritos por autores indígenas, pois como dito por Daniel Munduruku, a literatura indígena é a forma de levar aos espaços de educação a presença indígena, visto que nas linhas dos livros lidos para as crianças está a cultura viva narrada pelo representante do seu povo. Levar as narrativas de indígenas para a escola é romper com a lógica do racismo epistemológico, é atuar de forma decolonial.

É importante ressaltar que o racismo na escola, além de estar na relação entre as pessoas e nos conteúdos trabalhados, também está em toda a sua estrutura, inclusive na relação desta com a natureza. Como em Walsh (2007), a colonialidade também opera distanciando sociedade e natureza, classificando os saberes sobre a natureza de maneira mitológica e folclorizada. Isso também ocorre como forma de desqualificar a cultura de povos cuja cosmovisão está baseada na relação dos sujeitos com todos os seres da natureza, já que são parte integrante dela. Esse movimento que destaca sociedade e natureza, humanos e natureza é amplamente vivido na escola e pesquisar seus significados mais profundos no trabalho com a educação infantil através dos conceitos de Modernidade/Colonialidade seria uma contribuição importante para a continuidade de pesquisa sobre o tema da implementação da Lei 11.645/08.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 20 jun. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Programa Nacional dos Direitos Humanos. **Gênero e raça:** todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília, DF: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998. Disponível em:

<https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH2.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In:* LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. BuenosAires: Clacso, 2005. p. 55-70

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimiento de otro modo: el programa de investigación de modernidad/ colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n. 1, p. 51-86, enero/dic. de 2003. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010:** Povos indígenas. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan./dez. 2011.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2918>. Acesso em: 01 nov. 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuris, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tábula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 8, p. 243-281, enero/jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidades, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. [Entrevista cedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 431, 4 nov. 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**. Fotografias de Antônio Carlos Ferreira Banavita. Lorena, SP: Instituto Uka, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. artigo para a Fundação Araporã, 2016.transcrição: <http://www.bienal.org.br/post/3364>

MUNDURUKU, Daniel. Minha avó foi pega no laço. **Combate Racismo Ambiental**, 14 de março de 2012. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/03/24/minha-avo-foi-pega-a-laco/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Daniel Munduruku reflete sobre a Literatura Indígena.** [S.l.]: Daniel Munduruku, 12 de julho de 2017. 1 vídeo (11:47). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SNiCVnf8uCg>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MUNANGA, Kabengule (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010.

ECO RIO 2000 - NÚCLEO DE CULTURA INDÍGENA. **O lugar onde a terra descansa.** Texto de Ailton Krenak. Fotografias de Adriana Moura, Zaida Siqueira, Igor Pessoa e José Caldas. Rio de Janeiro: PETROBRAS, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo et al. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-139

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. **Jornal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação curriculares para a educação infantil.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Rio de Janeiro: Boitempo, 1995.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.p. 23-68

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. *In:* GARCIA DINIZ, Alai et. al. (org.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017. p. 19-53

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías. **Decoloniales Nómadas (Col)**, Bogotá - Colombia, n. 26, p. 102-113, 2007a. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>. Acesso em: 01 nov. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, p. 75-96, 2010. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogia De-colonial: memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá, 17-19 abril de 2007b. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Congresso ARIC**, Florianópolis, 29 de junho de 2009a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: UASB/Abya Yala, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica, Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009c. p.12-42

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

Idade: _____ anos Tempo de magistério: _____

Gênero: _____ Cor autodeclarada: _____

Formação/Instituição /ano de conclusão: _____

1) Você tem o conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem o ensino da cultura afro-brasileira, africana e culturas indígenas nas escolas?

Sim Não

2) As culturas africana e afro-brasileira foram abordadas na sua graduação?

Sim Às vezes Não

3) As culturas indígenas foram abordadas na sua graduação?

Sim Às vezes Não

4) Você se sente preparado para trabalhar as culturas africana, afro-brasileira e indígenas nas suas aulas?

Sim Às vezes Não

5) Você inclui atividades sobre culturas africanas e afro-brasileiras no seu planejamento pedagógico?

Sim Às vezes Não

6) Você inclui atividades sobre as culturas indígenas no seu planejamento pedagógico?

Sim Às vezes Não

7) As culturas africana e afro-brasileira são trabalhada e discutidas na sua escola?

Sim Às vezes Não

8) As culturas indígenas são trabalhadas e discutidas na sua escola?

Sim Às vezes Não

9) Qual a importância de se trabalhar as culturas indígenas na Educação Infantil para você?